

The Effect of Personality characteristics and Perceived Social Support on Gratitude with the Mediation of Academic Stress and Self efficacy

Seyed Mehdi Poorseyed¹, Farhad Khormaei^{2*}

1. Ph.D student in Educational Psychology, Faculty of Education and Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran.

2. Associate Professor of Educational Psychology, Faculty of Education and Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran.

Abstract

The purpose of this study was to determine the effect of personality traits and perceived social support on gratitude through mediation of academic stress and self-efficacy. This research was a correlation method in which the relationships between research variables were investigated using structural equation modeling. Participants included 474 secondary school students (186 boys and 288 girls) who were selected by multistage cluster random sampling method from high school students in Yazd city. The subjects completed a Multi-component Gratitude Scale, a short form of Five Major Factors, a Multidimensional Scale of Perceived Social Support, an Academic Stress Questionnaire, and an Academic Self-efficacy Questionnaire. The results of this study showed that among personality traits as the first external variable of direct agreement, consistency, task-oriented, psychoanalytic, and open-to-experience experience indirectly through mediation academic stress and academic self-efficacy were able to anticipate appreciation. Also, from the dimensions of perceived social support as an external variable, secondly, the support of others and direct family support and family support indirectly, mediating academic stress and academic self-efficacy anticipated gratitude. The result is that personality traits and perceived social support reduce academic stress and less stressful individuals are more effective in coping with academic problems. In such a situation, students are on the path to becoming more exalted.

Keywords: gratitude, personaliy traits, perceived social support, academic stress, academic self efficacy

*. khormaei@shirazu.ac.ir

پژوهش‌نامه روانشناسی مثبت

سال چهارم، شماره چهارم، پیاپی (۱۶)، زمستان ۱۳۹۷

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۱۰/۱۶ تاریخ بازنگری: ۱۳۹۸/۰۳/۲۵ و ۱۳۹۸/۰۲/۱۳ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۴/۰۹

صص: ۴۴-۲۵

تأثیر ویژگی‌های شخصیتی و حمایت اجتماعی ادراک شده بر قدردانی با واسطه‌گری استرس و خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه

سید مهدی پورسید^۱، فرهاد خرمائی^{۲*}

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

seyed_mehdi_pourseyed@yahoo

۲. دانشیار روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران

khormaei@shirazu.ac.ir

چکیده

هدف این پژوهش تعیین اثر ویژگی‌های شخصیتی و حمایت اجتماعی ادراک شده بر قدردانی با واسطه‌گری استرس و خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه بود. روش پژوهش از نوع همبستگی بود که در آن روابط بین متغیرهای پژوهش با استفاده از مدل‌یابی معادلات ساختاری مورد بررسی قرار گرفت. مشارکت کنندگان شامل ۴۷۴ دانش‌آموز دوره‌ی دوم متوسطه (۱۸۶ پسر و ۲۸۸ دختر) بودند که با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای از بین دانش‌آموزان دوره‌ی دوم متوسطه‌ی شهر یزد انتخاب شدند. این افراد مقیاس چند مؤلفه‌ای قدردانی، فرم کوتاه پنج عامل بزرگ شخصیت، مقیاس چند بعدی حمایت اجتماعی ادراک شده، پرسشنامه‌ی استرس تحصیلی و پرسشنامه‌ی خودکارآمدی تحصیلی را تکمیل نمودند. نتایج مطالعه 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 غیر مستقیم با واسطه‌گری استرس تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی قادر به پیش‌بینی قدردانی شدند. همچنین از بین ابعاد حمایت اجتماعی ادراک شده به عنوان متغیر برون‌زاد دوم حمایت دیگران و حمایت خانواده به طور مستقیم و حمایت خانواده به صورت غیر مستقیم با واسطه‌گری استرس تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی قدردانی را پیش‌بینی کرد. در نتیجه، می‌توان گفت ویژگی‌های شخصیتی و حمایت اجتماعی ادراک شده، استرس تحصیلی افراد را کاهش داده و افراد کم استرس در مقابله با مشکلات تحصیلی خودکارآمدتر می‌شوند. در چنین شرایطی دانش‌آموزان در مسیر قدردان‌تر شدن پیش می‌روند.

واژه‌های کلیدی: قدردانی، ویژگی‌های شخصیتی، حمایت اجتماعی ادراک شده، استرس تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی، دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه.

مقدمه

در سال‌های اخیر، رویکردی نوین در حوزه روانشناسی گسترش یافت که از آن با نام روانشناسی مثبت^۱ یاد می‌شود. هدف روانشناسی مثبت این است که از توجه صرف به بدترین چیزها، به سوی ساختن بهترین کیفیت‌ها در زندگی حرکت کند. بدین منظور، باید تحقق توانایی‌ها در صف مقدم درمان و پیشگیری از بیماری‌های روانی قرار داده شود (هفرون و بونیول، ۲۰۱۱)، که از جمله این توانایی‌ها، قدردانی^۲ است (امونز و کرامپلر، ۲۰۰۰). قدردانی سازه‌ای است که نظر روانشناسان را به خود جلب کرده و صفت جوهری روانشناسی مثبت نگر قلمداد شده است (وود، جوزف و مالتی، ۲۰۰۹). واژه قدردانی به معنای سپاس، بزرگواری یا سپاسگزاری است. همه مشتقات ریشه لاتین این واژه بر مهربانی، سخاوت، هدیه دادن و هدیه گرفتن دلالت دارند (لامبرت، گراهام و فینچام، ۲۰۰۹). قدردانی در روانشناسی حالت شناختی و عاطفی است. این حالت، بیشتر با این ادراک همراه است که فرد منفعتی دریافت کرده که سزاوار آن نبوده یا آن را به دست نیاورده است و این منفعت به دلیل نیات خوب فرد دیگری به او رسیده است (بونو و مک کولوف، ۲۰۰۶). در این زمینه، امونز و مک کولوف (۲۰۰۳) در تبیین شناختی قدردانی، به این موضوع می‌پردازند که در وضعیت قدردانی، تلاش‌هایی را به یاد می‌آورد که دیگران به دلیل رفاه و بهزیستی فردی انجام می‌دهند. به عبارت دیگر، تصدیق می‌کند گیرنده خیر و خوبی بوده است و فرد خیر آن نیکی را از قصد و به صورت عمدی برای فرد انجام داده است. در اینجا جزء شناختی قدردانی مشخص می‌شود که عبارت است از ادراک فرد از عمل فرد کمک‌کننده (خیر) که اگر قصد فرد

کمک‌کننده را انسانی و نوع دوستانه ارزشیابی کند و کمکی که به فرد کرده است ارزشمند بداند، در این صورت احساس می‌کند باید قدردان او باشد؛ در غیر این صورت، احساس قدردانی در فرد ایجاد نمی‌شود (ایمونز و مک کولوف، ۲۰۰۳).

قدردانی از متغیرهای گوناگون اثر می‌پذیرد. ویژگی‌های شخصیتی^۳ از جمله این متغیرها است (ریکارت، هیوینر، هیلس و والویس، ۲۰۱۷). ویژگی‌های شخصیتی، صفات پایداری‌اند که از موقعیتی به موقعیت دیگر چندان تغییر نمی‌کنند و می‌توانند پیش‌بینی‌کننده رفتار فرد در موقعیت‌های مختلف باشند (شولتز و شولتز، ۲۰۰۸/۱۳۹۴ ترجمه سید محمدی)؛ برای مثال، پژوهش‌های سرانچه، مکتبی و حاجی یخچالی (۱۳۹۳) و میکیلروی، پول، یورساواس و موریارتی (۲۰۱۵) بیان‌کننده تأثیر ویژگی‌های شخصیتی بر باورهای افرادند. ساختار شخصیت براساس مدل‌های مختلفی تبیین شده است. مدل پنج‌عامل بزرگ شخصیت^۴ 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 عبارت‌اند از: روان‌نژندگرای^۵، برون‌گرایی^۶، گشودگی در تجربه^۷، توافق‌پذیری^۸ و وظیفه‌گرایی^۹ (مک کری و کاستا، ۱۹۹۵ و الکساندر، آلبرت، جاکوب و گابریلا، ۲۰۱۵).

درباره ارتباط بین ویژگی‌های شخصیتی با قدردانی، بیشتر پژوهش‌ها به اثر پیش‌بینی‌کننده ویژگی‌های شخصیتی در قدردانی پرداخته‌اند. آقابابایی و فراهانی (۱۳۹۰) در بررسی ارتباط ویژگی‌های شخصیتی با

3. personality traits
4. the big five factors of personality
5. neuroticism
6. extraversion
7. openness
8. agreeableness
9. conscientiousness

1. positive psychology
2. gratitude

شود. حمایت اجتماعی ادراک‌شده، مفهومی است که به ارزیابی‌های ذهنی افراد درباره روابط و رفتارهای حمایتی اشاره دارد. گاهی کمک‌هایی که به فرد می‌شود نامناسب، بدموقع یا خلاف میل فرد است؛ بنابراین نه خود حمایت، بلکه ادراک فرد از حمایت مهم است. حمایت اجتماعی ادراک‌شده، احساس ارزشمند بودن به فرد می‌دهد و این مسئله که فرد بخشی از شبکه اجتماعی است، به او فرصت‌هایی برای ارتباط با دیگران و نیز تثبیت ارتباطات با ارزش می‌دهد (چادویک و کولینز، ۲۰۱۵). پژوهش‌های کمتری مشاهده شده است که حمایت اجتماعی دریافت‌شده و ادراک‌شده را یکی از پیش‌آیندهای محیطی قدردانی در نوجوانان و دانشجویان در نظر گرفته باشد. همچنین در پژوهش‌های گذشته همبستگی ساده حمایت اجتماعی و قدردانی شایان توجه بوده است؛ ولی پژوهش حاضر به دنبال تأثیر حمایت اجتماعی ادراک‌شده بر قدردانی به واسطه برخی سازه‌های روانشناختی دیگر خواهد بود. سطوح بالای حمایت اجتماعی موجب می‌شود فرد حس قدردانی را تجربه کند. براساس مدل پیترسون و سلیگمن (۲۰۰۴) وجود خانواده و دوستان حمایت‌کننده، یکی از عوامل توانمندساز قدردانی است. همچنین، قدردانی نیز به سطوح بالاتر حمایت اجتماعی منجر خواهد شد؛ از این رو، استنباط می‌شود هنگامی که فرد در زیر سایه حمایت اجتماعی قرار می‌گیرد، می‌تواند با بیان سپاس‌گزاری و قدردانی خود، این پیام را به دیگران منتقل کند که ارزش بودن‌شان را می‌داند و قدردان آنها است و دیگران (انسان و غیره) نیز این پیام را به صورت محسوس دریافت خواهند کرد که لطف و محبت‌شان به هدر نرفته است؛ در نتیجه، پیرو همین قدردانی است که چرخه قدردانی و حمایت اجتماعی ادامه خواهد یافت (زوو و یوو، ۲۰۱۶).

قدردانی در دانشجویان گزارش دادند روان‌نژندگرایی رابطه منفی ولی گشودگی در تجربه، توافق‌پذیری و وظیفه‌گرایی رابطه مثبت با قدردانی دارند. فرح بیجاری (۱۳۹۱) در پژوهشی به این نتیجه رسید که روان‌نژندگرایی و گشودگی در تجربه به‌طور مثبت با قدردانی رابطه دارد. مک کولوف، امونز و تسانگ (۲۰۰۲) در پژوهشی دریافتند قدردانی با روان‌نژندگرایی، همبستگی منفی و با توافق‌پذیری، برون‌گرایی، وظیفه‌گرایی و گشودگی در تجربه، همبستگی مثبت دارد. وود و همکاران (۲۰۰۹) در پژوهشی مشخص کردند قدردانی همبستگی مثبت با برون‌گرایی، گشودگی در تجربه، توافق‌پذیری و وظیفه‌گرایی دارد و ارتباط منفی با روان‌نژندگرایی دارد. ری و اکسترمرا (۲۰۱۴) در پژوهشی نتیجه گرفتند روان‌نژندگرایی با قدردانی رابطه منفی دارد؛ در حالی که برون‌گرایی، گشودگی در تجربه، توافق‌پذیری و وظیفه‌گرایی با قدردانی به‌طور مثبت مرتبط است. همچنین مک آدامز (۲۰۱۵) نشان داد برون‌گراها در مقابل لطف دیگران، قدردانی بیشتری را نشان می‌دهند؛ از این رو با توجه به روند پژوهش‌های انجام‌شده در تبیین قدردانی، لازم است به کارکردهای ویژگی‌های شخصیتی در کنار دیگر متغیرها در تبیین قدردانی توجه شود.

حمایت اجتماعی^۱ نیز از جمله عوامل تأثیرگذار بر قدردانی است (ریکارت و همکاران، ۲۰۱۷). براساس مدل پیترسون و سلیگمن (۲۰۰۴) حمایت خانواده و دوستان، یکی از عوامل توانمندساز قدردانی است. حمایت اجتماعی به صورت حمایت دریافتی و ادراک‌شده مفهوم‌سازی می‌شود. حمایت اجتماعی دریافتی، اعمالی را در بر می‌گیرد که به وسیله اعضای شبکه اجتماعی انجام می‌شود تا به فردی که نیاز دارد، کمک

1. social support

همکاران، ۲۰۱۷). طبق دیدگاه لازاروس (۱۹۹۹)، استرس بیان‌کننده رابطه بین فرد و موقعیت است که در آن مطالبات موقعیتی از منابع درون فردی فراتر ارزیابی می‌شوند. استرس تحصیلی^۳ به احساس نیاز فزاینده به دانش و به طور همزمان ادراک فرد مبنی بر نداشتن زمان کافی برای دست‌یابی به آن دانش و بر ارزیابی فرد مبنی بر تجربه ناهماهنگی بین مطالبات موقعیتی و منابع درون فردی اشاره می‌کند (تان و ییتس، ۲۰۱۱). براساس پژوهش‌های گذشته (شکری و همکاران، ۱۳۸۶؛ احمدی، ۱۳۹۵؛ حجت، گونلا، اردمان و ووگل، ۲۰۰۳؛ استیل، ۲۰۰۷؛ دیسا، یوسف، ابراهیم، ابدکدیر و رحمان، ۲۰۱۴) استرس تحصیلی فراگیران از ویژگی‌های شخصیتی آنان تأثیر می‌گیرد. همچنین مطالعات گذشته نشان داده‌اند یکی از متغیرهای مرتبط با استرس تحصیلی فراگیران، میزان حمایت اجتماعی دریافت‌یافته یا ادراک‌شده از سوی خانواده آنان است (لیراکوز، ۲۰۱۲؛ کوان و گوردون، ۲۰۱۶؛ ایلدیریم، کاراکا، کنگور، اکیکگوز و اکاس، ۲۰۱۷).

دربارۀ ارتباط بین استرس و قدردانی بیشتر پژوهش‌ها به اثر پیش‌بینی‌کننده استرس در قدردانی فراگیران پرداخته‌اند. کدخدازاده و همکاران (۱۳۹۴) در پیش‌بینی قدردانی بر مبنای استرس در نوجوانان نشان دادند استرس با قدردانی رابطه منفی دارد. ریکارت و همکاران (۲۰۱۷) نتیجه گرفتند حوادث استرس‌آور زندگی، پیش‌بین منفی قدردانی است. با توجه به اینکه افراد مدنظر در پژوهش حاضر، دانش‌آموزان‌اند، استرس تحصیلی به‌طور خاص یکی از پیش‌آیندهای قدردانی شایان توجه است.

استرس و رابطه آن با خودکارآمدی^۴ و تأثیر آن بر بر قدردانی از متغیرهای دیگر مطالعه‌شده در این

شواهد تجربی نشان می‌دهند حمایت اجتماعی ادراک‌شده در قدردانی افراد، سهم بسزایی دارد. کدخدازاده، مهربانی و کلانتری (۱۳۹۴) در پژوهشی به پیش‌بینی قدردانی براساس حمایت اجتماعی در نوجوانان دختر پرداختند و نتیجه گرفتند حمایت خانواده، دوستان و دیگران با قدردانی رابطه مثبت دارد. وود، مالتبی، گیلت، لینلی و جوزف (۲۰۰۸) در بررسی رابطه بین حمایت اجتماعی ادراک‌شده و قدردانی در دانشجویان گزارش دادند حمایت اجتماعی ادراک‌شده با قدردانی رابطه مثبت دارد. فروه، یورکویس و کشدن (۲۰۰۹) نیز در بررسی ارتباط حمایت اجتماعی و قدردانی در نوجوانان دریافتند حمایت خانواده و دوستان با قدردانی همبستگی مثبت دارد. ما، کیلر و اسلای (۲۰۱۳) در مطالعه ارتباط قدردانی با عوامل حمایتی در نوجوانان نتیجه گرفتند روابط خانوادگی به‌عنوان عامل حمایتی به‌طور مثبت با قدردانی مرتبط است. کونینگ و همکاران (۲۰۱۴) در پژوهش خود درباره حمایت اجتماعی و قدردانی دریافتند حمایت اجتماعی به‌طور مثبت با قدردانی مرتبط است. زوو و یوو (۲۰۱۶) در مطالعه رابطه حمایت اجتماعی و قدردانی در نوجوانان نشان دادند حمایت اجتماعی با قدردانی به‌طور مثبت مرتبط است. ژانگ، ژانگ، یانگ و لی (۲۰۱۷) در پژوهشی ارتباط حمایت اجتماعی ادراک‌شده را با قدردانی در دانشجویان بررسی کردند و به این نتیجه رسیدند حمایت اجتماعی ادراک‌شده پیش‌بین مثبت قدردانی است. ریکارت و همکاران (۲۰۱۷) نیز در پژوهش خود درباره پیش‌آیندهای قدردانی در نوجوانان دریافتند حمایت والدین، معلم و همسالان پیش‌بین مثبت معنی‌دار قدردانی است.

پژوهش‌ها همچنین نشان داده‌اند استرس^۱ با قدردانی در ارتباط است و حوادث استرس‌آور زندگی^۲ از جمله عوامل مهم در توضیح قدردانی‌اند (ریکارت و

3. academic stress
4. self-efficacy

1. stress
2. stressful life events

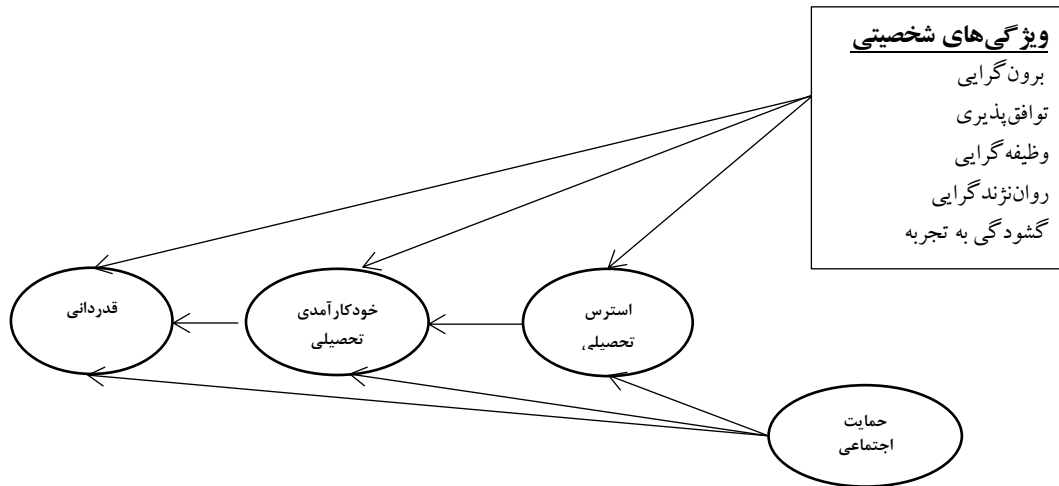
پژوهش است. خودکارآمدی یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌های کسب موفقیت در سازش یافتگی است (اسنایدر و لویز، ۲۰۰۷). خودکارآمدی باور افراد درباره توانایی‌هایشان است که سطوح مشخصی از عملکرد را مشخص می‌کند و بر اتفاقات مؤثر در زندگی تأثیر دارد (بندورا، ۲۰۰۷). زیمرمن (۲۰۰۰) اشاره می‌کند خودکارآمدی، سازه‌ای چندبعدی است. بر اساس این، پژوهشگران تأکید کرده‌اند ارزیابی خودکارآمدی، به بافت وابسته است؛ بنابراین، در موقعیت‌های تحصیلی، اندازه‌گیری خودکارآمدی تحصیلی^۱ اهمیت بیشتری دارد (زاجاکووا، لینچ و اسپنشاد، ۲۰۰۵). خودکارآمدی تحصیلی به ادراک فرد در ارتباط با شایستگی و قابلیت یادگیری و عملکرد او در انجام وظایف و تکالیف آموزشی اشاره دارد. اطمینان افراد به توانایی‌های آموزشی خود از باورهای خودکارآمدی آنها تأثیر می‌گیرد (بدل، ۲۰۱۶).

لین (۲۰۱۵) در پژوهش خود درباره ارتباط عزت نفس با قدردانی در دانشجویان به این نتیجه رسید که عزت نفس با قدردانی رابطه مثبت دارد. ژانگ و همکاران (۲۰۱۷) در پژوهش درباره رابطه عزت نفس با قدردانی نشان دادند عزت نفس پیش‌بین مثبت قدردانی است. جیانگ، چن و وانگ (۲۰۱۷) ارتباط قدردانی با عزت نفس را در دانشجویان بررسی کردند و به این نتیجه رسیدند بین قدردانی و عزت نفس رابطه مثبت وجود دارد. در پژوهش زاجاکووا و همکاران (۲۰۰۵) استرس تحصیلی پیش‌آیند خودکارآمدی تحصیلی بوده است. آنها در سنجش استرس تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی، ابتدا استرس‌زا بودن یک تکلیف مربوط به مدرسه یا دانشگاه را بررسی کردند و بعد از آن، میزان باور فرد مبنی بر توانایی انجام موفقیت آمیز تکلیف مربوطه را بررسی کردند. همچنین

در برخی از پژوهش‌های گذشته درباره استرس و خودکارآمدی تحصیلی (شکری، کرمی نوری، فراهانی و مرادی، ۱۳۸۹؛ آقاییوسفی، خدایی و شکری، ۱۳۹۳؛ تقوایی‌نیا، شهنی ییلاق و نیسی، ۱۳۹۴؛ رودنبیری و رنک، ۲۰۱۰؛ مولیادی، رهااردجو و بسوکی، ۲۰۱۶؛ اسشونفلد، بریلاوسکیا، بیدا، ژانگ و مارگرف، ۲۰۱۶) استرس تحصیلی به‌عنوان یکی از پیش‌آیندهای خودکارآمدی تحصیلی، بررسی شده است؛ بنابراین، در مدل بررسی شده در این پژوهش، استرس تحصیلی مقدم بر خودکارآمدی تحصیلی فرض شده است.

امروزه قدردانی صرفاً نه به منزله سازه اخلاقی، به‌عنوان ویژگی انسان سالم و حتی یکی از عناصر روانشناسی مثبت شایان توجه قرار گرفته است؛ در حالی که در ایران، مطالعاتی این سازه را بررسی کرده‌اند. علاوه بر این، بررسی‌های داخل کشور حکایت از این دارد که شناسایی عوامل مؤثر بر قدردانی، تا کنون در گروه سنی نوجوانی بررسی نشده است. همچنین کمتر پژوهشی عوامل توانمندساز حوزه قدردانی و همچنین تبیین نقش متغیرهای واسطه‌ای در قالب مدل علی را بررسی کرده‌اند (ریکارت و همکاران، ۲۰۱۷، ژانگ و همکاران، ۲۰۱۷)؛ بنابراین پژوهش حاضر سعی در یافتن متغیرهای تأثیرگذار برای ارتقای قدردانی دانش‌آموزان و همچنین ارائه مدل مفهومی قدردانی دارد. هدف اصلی پژوهش حاضر، تعیین رابطه ویژگی‌های شخصیتی و حمایت اجتماعی ادراک شده با قدردانی با واسطه‌گری استرس تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی است (شکل ۱).

1. academic self-efficacy



شکل ۱. مدل مفهومی تبیین قدردانی براساس ویژگی‌های شخصیتی و حمایت اجتماعی ادراک‌شده: با واسطه‌گری استرس تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی

روش

روش پژوهش، جامعه آماری و نمونه: پژوهش از نوع توصیفی - همبستگی است. جامعه آماری پژوهش را تمامی دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر یزد به تعداد ۱۱۸۰ نفر تشکیل دادند که در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ مشغول به تحصیل بودند. از میان جامعه آماری، براساس دیدگاه کلاین (۲۰۱۵) که تعداد نمونه را ۳ تا ۵ برابر تعداد گویه‌ها بیان می‌کند، ۴۷۴ دانش آموز (۱۸۶ پسر و ۲۸۸ دختر) به شیوه نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. بدین منظور ابتدا از بین دبیرستان‌های مختلف به تصادف پنج مدرسه و از هر مدرسه به تصادف سه کلاس (یک کلاس از هر پایه) انتخاب شدند و دانش آموزان حاضر در کلاس‌های منتخب، مشارکت کنندگان در پژوهش را تشکیل دادند. ابزارهای سنجش: برای گردآوری اطلاعات مورد نیاز پژوهش از ابزارهای زیر استفاده شده است:

مقیاس چند مؤلفه‌ای قدردانی^۱: مورگان، گیلفورد و کریسجانسون (۲۰۱۷) این مقیاس را طراحی کردند و مشتمل بر ۲۹ گویه است که به صورت مقیاس ۵ گزینه‌ای لیکرت از ۱ (کاملاً مخالفم)، ۲ (مخالفم)، ۳ (نظری ندارم)، ۴ (موافقم) و ۵ (کاملاً موافقم)

نمره گذاری می‌شود. این مقیاس دارای سه خرده‌مقیاس هیجانی (۶ گویه)، نگرشی (۱۰ گویه) و رفتاری (۱۳ گویه) است. در این مقیاس، گویه‌های شماره ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۳، ۱۴، ۱۵ و ۱۶ به صورت معکوس نمره گذاری می‌شوند. این مقیاس، خود گزارشی است که قدردانی را در گروه‌های سنی نوجوان تا بزرگسال (دامنه سنی ۱۱ تا ۷۵ سال) ارزیابی می‌کند. مورگان و همکاران (۲۰۱۷) پایایی خرده‌مقیاس‌های هیجانی، نگرشی و رفتاری را با استفاده از آلفای کرونباخ به ترتیب برابر با ۰/۸۷، ۰/۸۰ و ۰/۸۴ به دست آورده‌اند. نتایج تحلیل مؤلفه‌های اصلی با استفاده از چرخش ابلیمین^۲ هم نشان دادند این مقیاس از سه مؤلفه هیجان، نگرش و رفتار تشکیل شده است. مورگان و همکاران (۲۰۱۷) در بررسی روایی سازه این مقیاس به این نتیجه رسیدند که مؤلفه‌های هیجان، نگرش و رفتار مقیاس چند مؤلفه‌ای قدردانی از همبستگی مثبت و معنی‌دار با پرسشنامه قدردانی (مک کولوف و همکاران، ۲۰۰۲) و مقیاس‌های بهزیستی برخوردار بوده است. در پژوهش حاضر، برای بررسی روایی، از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. نتایج تحلیل عاملی نشان دادند گویه‌های بعد هیجان قدردانی از افراد با ۳ گویه (با بار عاملی

2. oblimin rotation

1. Multi-Component Gratitude Measure (MCGM)

پژوهش حاضر، برای تعیین روایی پرسشنامه پنج عامل بزرگ شخصیت از تحلیل عاملی به روش مؤلفه‌های اصلی همراه با چرخش واریماکس استفاده شد و نتایج، وجود پنج عامل بزرگ شخصیت را تأیید کردند. همچنین به منظور بررسی پایایی پرسشنامه پنج عامل بزرگ شخصیت، ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد که مقادیر ضرایب برای عامل‌های برون‌گرایی، توافق‌پذیری، وظیفه‌گرایی، روان‌نژندگرایی و گشودگی به ترتیب ۰/۵۳، ۰/۷۰، ۰/۵۹، ۰/۵۲ و ۰/۵۰ به دست آمدند.

مقیاس چندبعدی حمایت اجتماعی ادراک شده؛^۲ زیمت، دالم، زیمت و فارلی زیمت و همکاران (۱۹۸۸) این مقیاس را به منظور سنجش میزان حمایت اجتماعی ادراک‌شده افراد طراحی کردند. مقیاس چندبعدی حمایت اجتماعی ادراک‌شده ۱۲ گویه دارد که دارای ۳ خرده‌مقیاس حمایت ادراک‌شده از سوی خانواده (۴ گویه)، حمایت ادراک‌شده از سوی دوستان (۴ گویه) و حمایت ادراک‌شده از سوی افراد مهم (۴ گویه) است. هریک از گویه‌های این مقیاس روی یک طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت از ۱ (کاملاً مخالفم)، ۲ (مخالفم)، ۳ (نه مخالفم و نه موافقم)، ۴ (موافقم) و ۵ (کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شوند. تمامی گویه‌های مقیاس به صورت مستقیم نمره‌گذاری می‌شوند. در این مقیاس، با افزایش نمره افراد، نمره آنها در عامل کلی حمایت اجتماعی ادراک‌شده افزایش نشان می‌دهد. علاوه بر این، از حاصل جمع نمره افراد در گویه‌های هر مقیاس، نمره کلی افراد در هریک از خرده‌مقیاس‌های سه‌گانه به دست می‌آید. مرادی، دهقانی‌زاده و سلیمانی‌خشاب (۱۳۹۴) ضرایب آلفای کرونباخ را برای خرده‌مقیاس‌های خانواده، دوستان و افراد مهم به ترتیب ۰/۸۵، ۰/۸۹ و ۰/۸۶ و برای کل مقیاس ۰/۹۲ گزارش دادند. مرادی و همکاران (۱۳۹۴) در بررسی روایی مقیاس چندبعدی حمایت اجتماعی ادراک‌شده نشان

۰/۵۳ تا ۰/۷۸)، هیجان‌قدردانی 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 دادند 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 برای بررسی پایایی نمرات مقیاس قدردانی، ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد که مقادیر ضرایب برای عامل‌های هیجان‌قدردانی از افراد، هیجان‌قدردانی از داشته‌ها، تأملات قدردانانه، قدردانی از دیگران و قدردانی کل به ترتیب ۰/۷۰، ۰/۶۴، ۰/۶۹، ۰/۷۸ و ۰/۸۴ به دست آمدند.

پرسشنامه پنج عامل بزرگ شخصیت (فرم کوتاه)؛^۱ گلدبرگ (۱۹۹۹) این پرسشنامه را طراحی کرد. خرمائی و فرمانی (۱۳۹۳) با انتخاب گویه‌هایی از این پرسشنامه، فرم کوتاه تری ارائه کردند. نتایج تحلیل عاملی این پژوهشگران نشان‌دهنده استقلال پنج عامل بزرگ شخصیت (روان‌نژندگرایی، برون‌گرایی، گشودگی در تجربه، توافق‌پذیری و وظیفه‌گرایی) بودند. این پرسشنامه شامل ۲۱ گویه است. درجه‌بندی این ویژگی‌ها براساس مقیاس ۵ درجه‌ای است که درباره گویه‌های مثبت به انتخاب گزینه کاملاً درست، نمره ۵ و به انتخاب گزینه کاملاً نادرست، نمره ۱ تعلق می‌گیرد. گویه‌های منفی به صورت عکس نمره‌گذاری می‌شوند. خرمائی و فرمانی (۱۳۹۳) برای بررسی پایایی فرم کوتاه پرسشنامه 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. در

2. Multidimensional Scale of Perceived Social Support (MSPSS)

1. Big Five Factor Personality Inventory (short form) (BFFPI)

بیرون از کلاس، دشواری تعامل در مدرسه و دشواری مدیریت کار، خانواده و مدرسه به ترتیب برابر با ۰/۹۵، ۰/۸۵، ۰/۸۳، ۰/۸۲ و ۰/۷۴ به دست آمدند. در این پژوهش برای ارزیابی روایی، از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. نتایج تحلیل عاملی تأییدی وجود این چهار عامل را تأیید کرد و مقدار شاخص های CFI، GFI، NFI، RMSEA و PCLOSE به ترتیب ۰/۹۱، ۰/۹۱، ۰/۹۱، ۰/۰۶ و ۰/۰۵ به دست آمدند. همچنین به منظور بررسی پایایی پرسشنامه استرس تحصیلی، از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که مقادیر ضرایب برای عامل های دشواری عملکرد درون کلاسی، دشواری عملکرد بیرون کلاسی، دشواری در مدیریت امور، دشواری در تعامل و استرس تحصیلی کل به ترتیب ۰/۸۲، ۰/۷۹، ۰/۷۰، ۰/۷۸ و ۰/۹۲ به دست آمد.

پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی^۳: زازاکووا و همکاران (۲۰۰۵) پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی را با الگوگیری از پرسشنامه خودکارآمدی کالج^۴ توسعه دادند. در این پرسشنامه، مفهوم خودکارآمدی تحصیلی با ۲۷ تکلیف مربوط به مدرسه اندازه گیری می شود. در این پرسشنامه از شرکت کنندگان خواسته می شود میزان اطمینان خود را در انجام موفقیت آمیز هر یک از ۲۷ تکلیف مربوط به مدرسه براساس مقیاس ۱۰ درجه ای لیکرت از «کاملاً نامطمئن» (نمره یک) تا «کاملاً مطمئن» (نمره ده) تعیین کنند. در پژوهش این پژوهشگران، نتایج تحلیل مؤلفه های اصلی با استفاده از چرخش ابلیمین نشان دادند پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی از چهار عامل اطمینان به توانایی خود در انجام موفقیت آمیز تکالیف در کلاس، اطمینان به توانایی خود در انجام موفقیت آمیز تکالیف در بیرون از کلاس، اطمینان به توانایی خود در تعامل با دیگران در مدرسه و اطمینان به توانایی خود در مدیریت موفقیت آمیز کار، خانواده و مدرسه تشکیل شده است. در پژوهش شکری و همکاران (۱۳۹۰) ضرایب همسانی درونی عامل کلی

دادند نتایج تحلیل عاملی (ضریب KMO، ۰/۸۶؛ مقدار آزمون کرویت بارتلت ۲۵۶۴/۱۸۷ و $p < ۰/۰۰۰۱$) نشان از مطلوب بودن روایی مقیاس دارد. در مطالعه ژانگ و همکاران (۲۰۱۷) روایی سازه مقیاس چندبعدی حمایت اجتماعی ادراک شده پذیرفتنی بود و پایایی درونی مقیاس برابر با ۰/۹۲ بود. در این پژوهش برای ارزیابی روایی، از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. نتایج تحلیل عاملی تأییدی با استفاده از نرم افزار AMOS (نسخه ۲۱) نشان دادند گویه های بعد حمایت اجتماعی خانواده با ۴ گویه (با بار عاملی ۰/۶۶ تا ۰/۷۴)، حمایت اجتماعی دوستان با ۴ گویه (با بار عاملی ۰/۵۰ تا ۰/۸۴)، حمایت اجتماعی دیگران با ۴ گویه (با بار عاملی ۰/۴۴ تا ۰/۶۵) بار گذاری شدند.

پرسشنامه استرس تحصیلی^۱: زازاکووا و همکاران (۲۰۰۵) پرسشنامه استرس تحصیلی را با الگوگیری از مقیاس تحصیلی میلستون^۲ توسعه دادند. در این پرسشنامه، مفهوم استرس تحصیلی با ۲۷ تکلیف مربوط به مدرسه اندازه گیری می شود. در پرسشنامه استرس تحصیلی، از شرکت کنندگان خواسته می شود میزان استرس زایی هر یک از ۲۷ تکلیف را روی یک مقیاس ۱۱ درجه ای از «به هیچ وجه استرس زا نیست» (نمره صفر) تا «کاملاً استرس زا است» (نمره ده) تعیین کنند. نتایج تحلیل مؤلفه های اصلی با استفاده از چرخش ابلیمین نشان داده اند پرسشنامه استرس تحصیلی از چهار عامل دشواری عملکرد تحصیلی در کلاس، دشواری عملکرد در مدرسه و دشواری مدیریت کار، خانواده و مدرسه تشکیل شده است (شکری و همکاران، ۱۳۸۹). شاخص های برازش تحلیل عاملی تأییدی نیز وجود عوامل چهارگانه را تأیید کرده اند. در مطالعه شکری و همکاران (۱۳۸۹) ضرایب آلفای کرونباخ عامل کلی استرس تحصیلی و خرده مقیاس های دشواری عملکرد تحصیلی در کلاس، دشواری عملکرد تحصیلی در

3. Academic Self-Efficacy Questionnaire (ASEQ)
4. college self-efficacy inventory (CSEI)

1. Academic Stress Questionnaire (ASQ)
2. academic milestones scale (AMS)

یافته‌ها

برای آزمون مدل پیشنهادی، ابتدا مفروضه‌های مدل‌یابی معادلات ساختاری همچون داده‌های گم شده، نرمال بودن و هم‌خطی چندگانه و اطمینان از نرمال بودن داده‌ها آزمون مدل پیشنهادی انجام شد.

نتایج حاصل از غربالگری داده‌های اولیه (بررسی داده‌های از دست رفته^۱) نشان دادند با وجود مراقبت‌های صورت گرفته درخصوص تأکید به شرکت کنندگان مبنی بر تکمیل کامل پرسشنامه‌ها، تعدادی از پرسشنامه‌ها دارای گویه بی‌پاسخ بودند (۵ درصد از کل داده‌ها)؛ بنابراین از روش جایگزینی با میانگین استفاده شد؛ به گونه‌ای که اندازه‌های از دست رفته هر متغیر، با میانگین آن گویه جایگزین شدند.

برای بررسی نرمال بودن تک‌متغیره از شاخص‌های کجی^۲ و کشیدگی^۳ متغیرهای مشاهده شده استفاده شد، همچنین نرمال بودن چندمتغیره نیز با استفاده از ضریب ماردیا^۴ در نرم‌افزار ایموس بررسی شد. مقادیر کجی و کشیدگی مربوط به تمام متغیرهای مشاهده شده کمتر از ۱ بودند و حاکی از آن است که توزیع متغیرهای مشاهده شده، تفاوت معنی‌دار با توزیع نرمال ندارد. همچنین ضریب ماردیا نیز نرمال بودن چند متغیر را تأیید کرد. برای بررسی خطی بودن رابطه متغیرهای پژوهش، ماتریس‌های نمودار پراکنندگی^۵ بررسی شدند. در ماتریس نمودارهای پراکنندگی، تمامی نمودارها تقریباً بیضی شکل بودند و خطی بودن رابطه متغیرهای مشاهده شده پژوهش را نشان دادند.

در پژوهش حاضر، هم‌خطی چندگانه متغیرهای پیش‌بین نیز با استفاده از آماره تحمل^۶ و عامل تورم واریانس^۷ بررسی شد. نتایج نشان دادند ارزش‌های تحمل به دست آمده برای متغیرها، بالای ۰/۱۰ هستند و

خودکارآمدی تحصیلی و خرده‌مقیاس‌های اطمینان به توانایی خود در انجام موفقیت آمیز تکالیف در کلاس، اطمینان به توانایی خود در انجام موفقیت آمیز تکالیف در بیرون از کلاس، اطمینان به توانایی خود در تعامل با دیگران در مدرسه و اطمینان به توانایی خود در مدیریت موفقیت آمیز کار، خانواده و مدرسه به ترتیب برابر با ۰/۹۴، ۰/۸۸، ۰/۸۵، ۰/۸۳ و ۰/۷۲ به دست آمدند. در پژوهش حاضر، برای ارزیابی روایی این ابزار، از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. نتایج تحلیل عاملی تأییدی وجود چهار عامل را تأیید کردند. همچنین به منظور بررسی پایایی پرسشنامه استرس تحصیلی، ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد که مقادیر ضرایب 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 آمدند.

روش اجرا و تحلیل: پس از انتخاب نمونه و آماده شدن پرسشنامه‌ها، با هماهنگی به عمل آمده با مسئولان اداره کل آموزش و پرورش استان یزد، ضمن ارائه توضیحات لازم به مشارکت کنندگان و بیان هدف کلی پژوهش برای جلب همکاری بیشتر، به آنها از لحاظ محرمانه ماندن اطلاعات نیز اطمینان داده شد و پرسشنامه‌های مدنظر درباره آنها اجرا شد. تعداد ۱۱ پرسشنامه به دلایلی از قبیل عدم برگشت و پاسخ‌دهی تصادفی از روند کار خارج شدند و در نهایت ۴۷۴ پرسشنامه تجزیه و تحلیل شدند. در نهایت، از روش آماری همبستگی پیرسون برای تحلیل و بررسی همبستگی مرتبه صفر میان کلیه متغیرهای پژوهش و برای تحلیل و بررسی استنباطی داده‌ها و تعیین ضرایب مسیر در مدل پیشنهادی پژوهش حاضر از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری در نرم‌افزار ایموس (نسخه ۲۱) استفاده شد.

1. Missing Data
2. Skewness
3. Kurtosis
4. Mardia Coefficient
5. Normal Q-Q Plot
6. Tolerance
7. Variance Inflation Factor (VIF)

در جدول زیر میانگین، انحراف معیار و ضرایب همبستگی پیرسون (مرتبه صفر) بین متغیرهای پژوهش آورده شده‌اند (جدول ۱).

نشان‌دهنده وجودداشتن هم‌خطی چندگانه متغیرها است. همچنین مقدار عامل تورم واریانس به‌دست‌آمده برای متغیرها، کوچک‌تر از ۱۰ بودند که نشان‌دهنده هم‌خطی نبودن چندگانه میان متغیرهای پیش‌بین است.

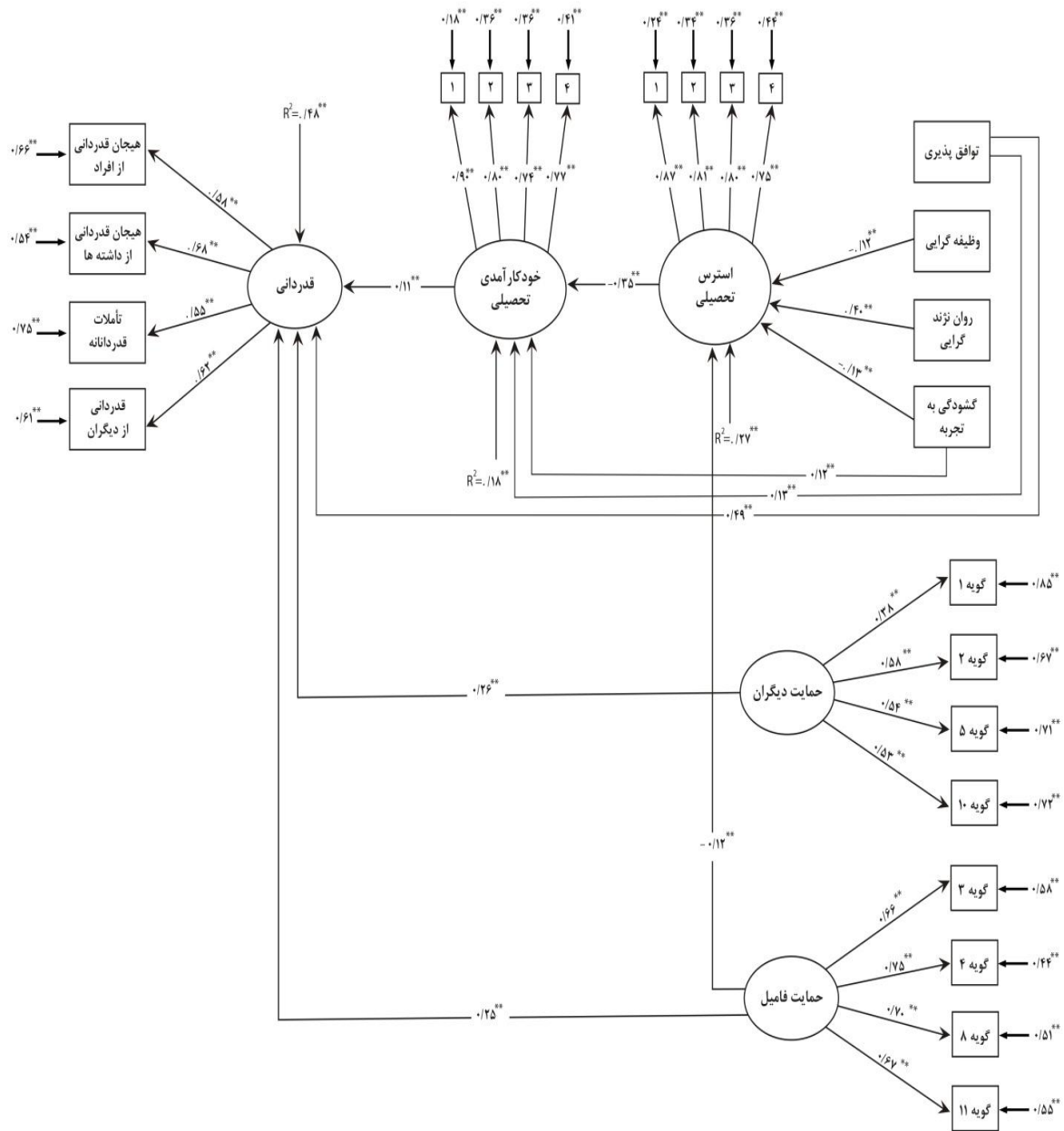
جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	M	SD	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴	۱۵	۱۶	۱۷	۱۸	۱۹	۲۰	
۱. برونگری	۳۷۷	۳۷۷	۱																				
۲. لا تقابلی	۳۰۴	۳۰۴	۰.۳۳*	۱																			
۳. وینگرگی	۱۳۴۵	۳۱۴	-۰.۸۱*	۰.۱۶*	۱																		
۴. آرتیزانگری	۹۱۸	۲۵۳	۰.۱۲	۰.۳	-۰.۲۱*	۱																	
۵. گویگری به تجربه	۱۰۱۶	۲۶۱	۰.۳	۰.۱۰*	۰.۱۳*	۰.۱۳*	۱																
۶. حمایت فابل	۱۵۷۶	۳۲۹	۰.۸۷*	۰.۲۱*	۰.۱۷*	۰.۱۳*	۰.۱۴*	۱															
۷. حمایت دوستان	۱۰۵۷	۳۰۷	۰.۳۳*	۰.۱۴*	۰.۱۶*	۰.۱۱*	۰.۱۷*	۰.۱۳*	۱														
۸. حمایت دیگران	۱۰۵۷	۳۰۷	۰.۳۳*	۰.۱۴*	۰.۱۶*	۰.۱۱*	۰.۱۷*	۰.۱۳*	۰.۱۳*	۱													
۹. دشواری عملکرد	۱۹۵۷	۴۵۵	۰.۱۴	۰.۱۵	-۰.۲۱*	۰.۱۳*	۰.۱۳*	-۰.۲۱*	۰.۱۳*	-۰.۱۳*	۱												
۱۰. برونگری کلاسی																							
۱۱. دشواری در تعامل	۱۰۴۲	۲۱۲	-۰.۸۸*	۰.۰۹	-۰.۱۳*	۰.۳۳*	-۰.۱۳*	-۰.۱۳*	-۰.۱۳*	-۰.۱۳*	۰.۱۳*	۱											
۱۲. دشواری در	۳۰	۳۰	۰.۱۰*	۰.۱۳*	-۰.۱۳*	۰.۱۳*	-۰.۱۳*	-۰.۱۳*	-۰.۱۳*	-۰.۱۳*	-۰.۱۳*	۰.۱۳*	۱										
۱۳. دشواری عملکرد	۲۰۳۳	۴۱۹	۰.۱۳	۰.۱۷	-۰.۲۰*	۰.۱۳*	۰.۱۳*	-۰.۱۳*	-۰.۱۳*	-۰.۱۳*	-۰.۱۳*	۰.۱۳*	۰.۱۳*	۱									
۱۴. خودکارآمدی درون کلاسی	۳۳۷	۳۷۷	-۰.۳۳*	۰.۱۰*	۰.۱۳*	۰.۱۳*	۰.۱۳*	۰.۱۳*	۰.۱۳*	۰.۱۳*	۰.۱۳*	۰.۱۳*	۰.۱۳*	۰.۱۳*	۱								
۱۵. خودکارآمدی درون کلاسی	۴۵۷۶	۸۸۷	-۰.۸۸*	۰.۱۳*	۰.۱۳*	۰.۱۳*	۰.۱۳*	۰.۱۳*	۰.۱۳*	۰.۱۳*	۰.۱۳*	۰.۱۳*	۰.۱۳*	۰.۱۳*	۰.۱۳*	۱							
۱۶. خودکارآمدی در کلاسی	۳۱۳۳	۶۲۴	-۰.۸۸*	۰.۱۳*	۰.۱۳*	۰.۱۳*	۰.۱۳*	۰.۱۳*	۰.۱۳*	۰.۱۳*	۰.۱۳*	۰.۱۳*	۰.۱۳*	۰.۱۳*	۰.۱۳*	۰.۱۳*	۱						
۱۷. خودکارآمدی در مدیریت امور	۴۱۸۴	۱۲۱۰	۰.۱۳*	۰.۱۳*	۰.۱۳*	۰.۱۳*	۰.۱۳*	۰.۱۳*	۰.۱۳*	۰.۱۳*	۰.۱۳*	۰.۱۳*	۰.۱۳*	۰.۱۳*	۰.۱۳*	۰.۱۳*	۰.۱۳*	۱					
۱۸. خودکارآمدی از فرد	۱۵۷۶	۳۰۷	۰.۱۳*	۰.۱۳*	۰.۱۳*	۰.۱۳*	۰.۱۳*	۰.۱۳*	۰.۱۳*	۰.۱۳*	۰.۱۳*	۰.۱۳*	۰.۱۳*	۰.۱۳*	۰.۱۳*	۰.۱۳*	۰.۱۳*	۰.۱۳*	۱				
۱۹. تعامل قدرتمندانه	۱۵۱۵	۲۶۶	-۰.۸۲*	۰.۳۳*	۰.۱۳*	۰.۱۳*	۰.۱۳*	۰.۱۳*	۰.۱۳*	۰.۱۳*	۰.۱۳*	۰.۱۳*	۰.۱۳*	۰.۱۳*	۰.۱۳*	۰.۱۳*	۰.۱۳*	۰.۱۳*	۰.۱۳*	۱			
۲۰. قدرتمند از دیگران	۳۰۷	۳۰۷	۰.۱۳*	۰.۱۳*	۰.۱۳*	۰.۱۳*	۰.۱۳*	۰.۱۳*	۰.۱۳*	۰.۱۳*	۰.۱۳*	۰.۱۳*	۰.۱۳*	۰.۱۳*	۰.۱۳*	۰.۱۳*	۰.۱۳*	۰.۱۳*	۰.۱۳*	۰.۱۳*	۱		

**P<۰/۰۱

*P<۰/۰۵

شکل ۲ ضرایب مسیر و مدل نهایی پژوهش را نشان می‌دهد.



شکل ۲. مدل نهایی پژوهش

همچنین در جدول زیر شاخص‌های برازش مدل پژوهش آمده‌اند. شاخص‌های برازش نشان‌دهنده مدل، برازش مطلوبی دارد (جدول ۲).

جدول ۲. شاخص‌های برازش مدل

شاخص	χ^2 / df	GFI	GFIA	CFI	IFI	TLI	NFI	RMSEA	PCLOSE
مقدار	۱/۹۸	۰/۹۳	۰/۹۰	۰/۹۵	۰/۹۵	۰/۹۳	۰/۹۰	۰/۰۴	۰/۸۷

پژوهش در جدول زیر ارائه شده‌اند (جدول ۳).

براساس نتایج حاصل از آزمون مدل پژوهش، اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل به‌دست آمده برای متغیرهای

جدول ۳. اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش

مسیر	متغیر	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	اثر کل
بر قدرتدانی	گشودگی به تجربه	-	۰/۰۲**	۰/۰۲**
	توافق پذیری	۰/۴۹**	۰/۰۱**	۰/۵۰**
	وظیفه گرایی	-	۰/۰۰۴*	۰/۰۰۴*
	روان نژندگرایی	-	-۰/۰۲**	-۰/۰۲**
	حمایت دیگران	۰/۲۶**	-	۰/۲۶**
	حمایت خانواده	۰/۲۵**	۰/۰۰۴*	۰/۲۵**
	استرس تحصیلی	-	-۰/۰۴**	-۰/۰۴**
بر استرس تحصیلی	خودکارآمدی تحصیلی	۰/۱۱**	-	۰/۱۱**
	وظیفه گرایی	-۰/۱۲*	-	-۰/۱۲*
	روان نژندگرایی	۰/۴۰**	-	۰/۴۰**
	گشودگی به تجربه	-۰/۱۳**	-	-۰/۱۳**
بر خودکارآمدی تحصیلی	حمایت خانواده	-۰/۱۲*	-	-۰/۱۲*
	توافق پذیری	۰/۱۳**	-	۰/۱۳**
	وظیفه گرایی	-	۰/۰۴**	۰/۰۴**
	روان نژندگرایی	-	-۰/۱۴**	-۰/۱۴**
	گشودگی به تجربه	۰/۱۲*	۰/۰۵**	۰/۱۷*
	حمایت خانواده	-	۰/۰۴*	۰/۰۴*

$p < 0.001^{**}$

$p < 0.01^*$

همچنین برای ارزیابی اثرات واسطه‌ای از آزمون بوت استراپ استفاده شد. معنی داری این آزمون، هم با مراجعه به سطح معنی داری و هم با بررسی حدود بوت استراپ ارزیابی می‌شود؛ در صورتی که حدود بوت استراپ هم علامت باشند؛ یعنی هر دو منفی یا مثبت باشند، اثر واسطه‌ای معنی دار است. با توجه به نتایج مربوط به این آزمون، اثر گشودگی به تجربه، توافق پذیری، وظیفه گرایی، روان نژندگرایی، حمایت خانواده و حمایت دیگران بر قدرتدانی با واسطه‌گری استرس تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی معنی دار است.

در مجموع با توجه به نتایج تحلیل‌ها و بررسی اثرات مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای موجود در مدل، ویژگی‌های شخصیتی (به استثنای برون گرایی) و حمایت خانواده و حمایت دیگران به طور مستقیم و غیرمستقیم از طریق متغیرهای واسطه‌ای (استرس تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی) قادر به پیش‌بینی قدرتدانی اند و در مجموع ۴۸ درصد از واریانس قدرتدانی از این طریق تبیین می‌شود. این در حالی است که واریانس تبیین شده خودکارآمدی تحصیلی برابر با ۱۸ درصد و واریانس تبیین شده برای متغیر استرس تحصیلی ۲۷ درصد در این مدل به دست آمد.

بحث

هدف پژوهش، تعیین رابطه ویژگی‌های شخصیتی و حمایت اجتماعی ادراک شده با قدردانی با واسطه‌گری استرس تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی در قالب مدل معادلات ساختاری بود. یافته‌های پژوهش نشان دادند توافق پذیری اثر مستقیم مثبت بر قدردانی دارد. این یافته با یافته‌های مطالعات آقابابایی و فراهانی (۱۳۹۰)، فرح بیجاری (۱۳۹۱)، مک کولوف و همکاران (۲۰۰۲)، وود و همکاران (۲۰۰۹)، ری و اکسترما (۲۰۱۴) و ریکارت و همکاران (۲۰۱۷) همسو است. در تبیین این یافته، افرادی که در توافق پذیری نمره بیشتری کسب می‌کنند، به درست‌کاری و خوش‌نیتی دیگران تمایل دارند، توجه زیادی به دیگران دارند و میل مساعدت در آنها زیاد است، با دیگران هم‌نوایی می‌کنند، به دیگران احترام می‌گذارند و نسبت به دیگران حساسیت نشان می‌دهند (مک کری و کاستا، ۱۹۹۵)؛ بنابراین دور از انتظار نیست افراد توافق پذیر در مقابل لطف دیگران قدرانی بیشتری نشان دهند. در تبیین یافته رابطه برون‌گرایی با قدردانی، 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 بیشتری دارند (مک آدامز، ۲۰۱۵). همچنین هرچه عامل گشودگی به تجربه در فرد بیشتر باشد، کیفیت روابط بین فردی او نیز بهتر خواهد بود. اشخاص گشوده به تجربه درباره دنیای درونی و بیرونی کنجکاوند و زندگی آنها از لحاظ تجربه غنی است (مک کری و کاستا، ۱۹۹۵). پس با توجه به ویژگی‌هایی مانند انعطاف در تجارب، درک عمیق از موقعیت‌های هیجانی، احساساتی بودن و داشتن روابط بین فردی بهتر، انتظار می‌رود آنها با محیط خود سازگاری بهتری

داشته و نسبت به کمک و لطف دیگران قدردان تر باشند.

نتایج نشان دادند توافق پذیری و گشودگی به تجربه اثر مستقیم مثبت بر خودکارآمدی تحصیلی دارند. این یافته با نتایج مطالعات سرانچه و همکاران (۱۳۹۳) و مکیلروی و همکاران (۲۰۱۵) همسو است. درباره ارتباط توافق پذیری و خودکارآمدی تحصیلی می‌توان گفت اساس توافق پذیری کیفیت رفتارهای بین فردی است (الکساندر و همکاران، ۲۰۱۵)؛ یعنی افراد توافق‌پذیر دارای حس فداکاری و از خودگذشتگی هستند و بیشتر در کارهای گروهی همکاری بیشتری دارند و به دور از هرگونه بدبینی، به سادگی به دیگر افراد اعتماد می‌کنند؛ بنابراین، دانش‌آموز دارای این ویژگی‌ها، از طرف دیگران حمایت می‌شود و تصور مثبت نسبت به توانایی‌های خود پیدا می‌کند؛ در نتیجه باورهای خودکارآمدی تحصیلی فرد در سطح بالایی خواهد بود. افرادی که دارای ویژگی بازبودن به تجربه‌اند، از کار روی مسائل جدید ابراز خوشحالی و علاقه می‌کنند و آن را تجربه لذت‌بخش تصور می‌کنند (مک کری و کاستا، ۱۹۹۵)؛ به همین علت این افراد احساس می‌کنند می‌توانند از پس تکالیف تحصیلی برآیند و به خودکارآمدی در طول دوران تحصیل دست یابند (سرانچه و همکاران، ۱۳۹۳).

همچنین نتایج نشان دادند روان‌نژندگرایی و وظیفه‌گرایی به ترتیب پیش‌بینی‌کننده مثبت و منفی استرس تحصیلی است. این یافته همسو با پژوهش‌های شکری و همکاران (۱۳۸۶)، سرانچه و همکاران (۱۳۹۳)، احمدی (۱۳۹۵)، حجت و همکاران (۲۰۰۳) و دیسا و همکاران (۲۰۱۴) است. مک کری و کاستا (۱۹۹۵) خاطر نشان کرده‌اند آسیب‌پذیری به تنش یکی از صفات روان‌نژندگرایی است؛ بنابراین تعجبی ندارد افرادی با نمره‌های بالای روان‌نژندگرایی در

اجتماعی ادراک شده و خودکارآمدی تحصیلی در این پژوهش، با جامعه آماری و ابزار اندازه‌گیری در پژوهش‌های قبلی متفاوت است. همچنین تبیین احتمالی دیگر این است که دریافت حمایت اجتماعی از طرف اترفیان به صورت افراطی، یکی دیگر از دلایل متناقض بودن نتیجه این پژوهش با پژوهش‌های قبلی است.

همچنین نتایج نشان دادند حمایت اجتماعی خانواده پیش‌بینی‌کننده منفی و معنی‌دار استرس تحصیلی است. این یافته با تقوایی‌نیا و همکاران (۱۳۹۴)، لیراکوز (۲۰۱۲)، کوان و گوردون (۲۰۱۶) و ایلدیریم و همکاران (۲۰۱۷) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت افرادی که از حمایت خانواده در مواجهه با مشکلات برخوردارند، با مشورت افراد خانواده و همدردی توانسته‌اند با استرس ناشی از خلأهای موجود دست‌وپنجه نرم کنند. دانش‌آموزانی که خانواده صمیمی دارند، می‌توانند مشکلات خود را با احضار خانواده در میان بگذارند و از آنها راهنمایی بخواهند. حتی اگر نتوانند آنها را راهنمایی کنند، حمایت عاطفی اعضای خانواده می‌تواند سبب کاهش استرس شود. نبود حمایت خانواده به‌عنوان متغیر سیستم محیطی، فرد را برای پیامدهای روانشناختی مانند استرس آسیب‌پذیر می‌سازد؛ اما حمایت خانواده متغیر مهمی از سیستم اجتماعی در شرایط بحرانی است که فرد را در کاهش استرس کمک می‌کند (ملیسا و همکاران، ۲۰۱۵).

یافته‌های پژوهش نشان دادند استرس تحصیلی بر قدردانی اثر مستقیم ندارد. پژوهش‌های کدخدازاده و همکاران (۱۳۹۴) و ریکارت و همکاران (۲۰۱۷) به ارتباط استرس و رویدادهای استرس‌آور زندگی و قدردانی اشاره کرده‌اند و پژوهشی یافت نشد که به‌طور مستقیم به ارتباط استرس تحصیلی و قدردانی اشاره کرده باشد. با توجه به اینکه براساس جدول ماتریس

موقعیت‌های استرس‌زا از راهبردهای منفعلانه مانند خودملاکت‌گری، اجتناب و واکنش‌های خصمانه استفاده کنند؛ در نتیجه می‌توان انتظار داشت در مدرسه از استرس تحصیلی بیشتری برخوردار باشند. درباره ارتباط وظیفه‌گرایی و استرس تحصیلی، وظیفه‌گرایی در مقابل مسامحه‌کاری در نظر گرفته می‌شود. دانش‌آموزان وظیفه‌گرا در انجام کارها با اراده بالا پافشاری می‌کنند و به دلیل داشتن نظم و انسجام و اهداف در زندگی و همچنین توانایی دست‌یابی به آن اهداف، تحمل بیشتری در شرایط مختلف زندگی از خود نشان می‌دهند (استیل، ۲۰۰۷). بر اساس این، ارتباط وظیفه‌گرایی با استرس تحصیلی تبیین‌پذیر به نظر می‌رسد.

یافته‌ها نشان دادند حمایت اجتماعی دیگران و خانواده پیش‌بینی‌کننده مثبت و معنی‌دار قدردانی‌اند. این یافته با یافته‌های کدخدازاده و همکاران (۱۳۹۴)، وود و همکاران (۲۰۰۸)، فروه و همکاران (۲۰۰۹)، ما و همکاران (۲۰۱۳)، کونینگ و همکاران (۲۰۱۴)، لین (۲۰۱۶)، زوو و یوو (۲۰۱۶)، ژانگ و همکاران (۲۰۱۷) و ریکارت و همکاران (۲۰۱۷) همسو است. این یافته بر این اساس تبیین‌پذیر است که حمایت از فرد از جانب خانواده و دیگران سبب می‌شود فرد در پرتو این حمایت، احساس دوست داشته شدن، مورد توجه قرار گرفتن و به‌طور کلی، احساس مطلوب کنند. هنگامی که فرد این احساس را به‌خوبی تجربه کند، خود را قدردان و سپاسگزار کسانی می‌داند که به‌نحوی موجب بهزیستی و رفاه او شده‌اند (ریکارت و همکاران، ۲۰۱۷).

نتایج پژوهش نشان دادند حمایت اجتماعی ادراک‌شده اثر مستقیم بر خودکارآمدی تحصیلی ندارد. یکی از دلایل تبیین‌کننده این نتیجه، این است که جامعه آماری و ابزار اندازه‌گیری متغیرهای حمایت

توانایی‌های شناختی مؤثر می‌داند و قدردانی نیز در بردارنده ارزیابی شناختی از یک لطف یا کمک صورت گرفته است (امونز و کرامپلر، ۲۰۰۰)؛ از این رو خودکارآمدی تحصیلی قدردانی را در جهت مثبت پیش‌بینی می‌کند.

یافته‌های مرتبط با اثر واسطه‌ای نیز نشان دادند اثر غیرمستقیم وظیفه‌گرایی، گشودگی به تجربه و روان‌نژندگرای به قدردانی با واسطه‌گری استرس تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی تأیید شدند. 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 (الکساندر و همکاران، ۲۰۱۵). بنابراین دانش‌آموز وظیفه‌گرا در مواجهه با وظایف تحصیلی، کمتر دچار استرس تحصیلی می‌شود و به همین دلیل تکالیف خود را با موفقیت انجام می‌دهد و در نتیجه، باور پیدا می‌کند که از این پس نیز از پس تکالیف تحصیلی بر می‌آید و باعث رشد باورهای خودکارآمدی تحصیلی در او می‌شود. براساس دیدگاه شناختی - اجتماعی بندورا (۲۰۰۷) خودکارآمدی نیز در رشد توانایی‌های شناختی مؤثر است و قدردانی نیز شامل ارزیابی شناختی از یک لطف یا کمک صورت گرفته است (امونز و کرامپلر، ۲۰۰۰)؛ بنابراین دانش‌آموز دارای خودکارآمدی تحصیلی، قدردانی بیشتری را نشان می‌دهد.

درباره گشودگی به تجربه، یافته‌ها رابطه مثبت و غیرمستقیم از طریق متغیر واسطه‌ای استرس تحصیلی با خودکارآمدی تحصیلی را نشان می‌دهند. افراد گشوده به تجربه از موقعیت‌های چالش‌برانگیز لذت می‌برند (مک کری و کاستا، ۱۹۹۵) و این ویژگی را در مدرسه نیز نشان می‌دهند؛ بنابراین کمتر احتمال دارد دچار استرس تحصیلی شوند. همچنین دانش‌آموزانی که در انجام تکالیف تحصیلی استرس نداشته باشند، با موفقیت

همبستگی (جدول ۲) بین استرس تحصیلی و قدردانی همبستگی و ارتباط دیده شد و این ارتباط در مدل به صورت مستقیم حذف شد و استرس تحصیلی، غیرمستقیم و به واسطه خودکارآمدی تحصیلی بر قدردانی تأثیرگذار است، به نظر می‌رسد استرس تحصیلی با واسطه کامل خودکارآمدی تحصیلی اثر خود را در قدردانی می‌گذارد. بر اساس این، سازوکار ارتباط استرس تحصیلی بر قدردانی، متغیرهای واسطه مانند خودکارآمدی تحصیلی است.

نتایج نشان دادند استرس تحصیلی پیش‌بینی‌کننده منفی و معنی‌دار خودکارآمدی تحصیلی است. این یافته با یافته‌های شگری و همکاران (۱۳۸۹)، آقاییوسفی و همکاران (۱۳۹۳)، سرانچه و همکاران (۱۳۹۳)، تقوایی‌نیا و همکاران (۱۳۹۴)، رودنبیری و رنک (۲۰۱۰)، لیراکوز (۲۰۱۲)، مولیادی و همکاران (۲۰۱۶) و اسشونفلد و همکاران (۲۰۱۶) همسو است. نتیجه مطالعه حاضر و مطالعات پیشین دلالت بر این داشتند که استرس از جمله متغیرهایی است که در میزان باورهای خودکارآمدی تحصیلی فراگیران تأثیر دارد و تجربه سطح بالای استرس به کاهش باورهای خودکارآمدی تحصیلی در فراگیران منجر می‌شود. در تبیین نتایج می‌توان اینگونه استدلال کرد که استرس و برانگیختگی فیزیولوژیکی از عوامل مؤثر در کاهش خودکارآمدی تحصیلی است و کاملاً در راستای دیدگاه بندورا است (شولتز و شولتز، ۲۰۰۸/۱۳۹۴ ترجمه سیدمحمدی).

همچنین نتایج نشان دادند خودکارآمدی تحصیلی پیش‌بینی‌کننده مثبت و معنی‌دار قدردانی است. این یافته با پژوهش‌های لین (۲۰۱۵)، ژانگ و همکاران (۲۰۱۷) و جیانگ و همکاران (۲۰۱۷) همسو است. این یافته بر اساس دیدگاه شناختی - اجتماعی تبیین‌پذیر است؛ زیرا بندورا (۲۰۰۷) خودکارآمدی را در رشد

اطلاعاتی حمایت کند تا دانش‌آموزان بهتر بتوانند استرس را کاهش یا تعدیل کنند. زمانی که دانش‌آموزان توانستند استرس را در خود تعدیل کنند، به راحتی می‌توانند تکالیف و فعالیت‌های تحصیلی خود را با موفقیت انجام دهند و در صورت کسب موفقیت در تکالیف و فعالیت‌های مختلف، این باور به تدریج در دانش‌آموزان شکل می‌گیرد که به توانایی خود برای انجام موفقیت آمیز تکالیف اطمینان داشته باشند و به سطح بیشتری از خودکارآمدی دست یابند. براساس نظریه شناختی - اجتماعی بندورا (۲۰۰۷)، باورهای خودکارآمدی افراد، یکی از مهم‌ترین عوامل پیش‌بینی‌کننده موفقیت و رفتارهای سازشی و جامعه‌پسندند. علاوه بر این، بندورا (۲۰۰۷) مطرح می‌کند باورهای خودکارآمدی افراد در رشد توانایی‌های شناختی بسیار مؤثرند و قدردانی نیز دربردارنده ارزیابی شناختی از یک لطف یا کمک صورت گرفته است (امونز و کرامپلر، ۲۰۰۰).

نتایج این پژوهش، تلویحات نظری و عملی دارند. از جنبه نظری پژوهش حاضر با معرفی مدلی تبیینی درباره پیش‌آیندهای قدردانی به دانش‌موجود در زمینه قدردانی می‌افزاید. مدل پیشنهادی پژوهش حاضر با به آزمون گذاشتن مدل‌های پژوهشی مختلف در تلفیق با یکدیگر، نه تنها بر سودمندی کاوشی این مدل‌ها در زمینه قدردانی در ارتباط با متغیرهای شخصی همچون ویژگی‌های شخصیتی و محیطی مانند حمایت اجتماعی ادراک شده در کنار استرس تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی تأکید می‌کند، یافته‌های پراکنده‌ای که در زمینه عوامل تأثیرگذار بر رفتار قدردانی وجود دارد، یکپارچه می‌سازد و به آنها ساختاری واحد می‌بخشد؛ کاری که پیش از این صورت نگرفته است.

از جنبه تلویحات کاربردی، یافته‌های حاصل از این پژوهش می‌تواند در راستای افزایش رفتار قدردانی در

بیشتر تکالیف تحصیلی خود را انجام می‌دهند 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. براساس نظریه شناختی - اجتماعی بندورا (۲۰۰۷)، باورهای خودکارآمدی در رشد توانایی‌های شناختی تأثیرگذار است و قدردانی نیز به معنای درک موهبت نوع‌دوستانه است و دارای مؤلفه‌های شناختی است (مک کولوف و همکاران، ۲۰۰۲)؛ ازاین‌رو افزایش خودکارآمدی تحصیلی باعث افزایش تجربه قدردانی در دانش‌آموزان می‌شود.

این در حالی است که روان‌نژندگرایی عملکردی معکوس دارد. نمره بالا در عامل روان‌نژندگرایی شامل سازش‌نا یافتگی روانشناختی و داشتن تجربه‌های زیاد از هیجان‌های ناخوشایند است (مک کری و کاستا، ۱۹۹۵)؛ بنابراین دانش‌آموزان روان‌نژندگرا در مواجهه با وظایف تحصیلی، بیشتر استرس تحصیلی و سطوح برانگیختگی هیجانی را تجربه می‌کنند که تجربه استرس تحصیلی نیز باعث بروز باورهای ناکارآمد تحصیلی در آنها می‌شود. همچنین افراد دارای خودکارآمدی پایین، نسبت به خود دیدگاه منفی دارند و از این نگران‌اند که ارزش‌مهربانی دیگران را نداشته باشند. آنها این اعتقاد را دارند که سزاوار مهربانی و کمک دیگران نیستند و این می‌تواند میزان قدردانی آنها را نیز کاهش دهد (ژانگ و همکاران، ۲۰۱۷).

یافته‌های مرتبط با اثر واسطه‌ای نیز نشان دادند اثر غیرمستقیم حمایت اجتماعی خانواده بر قدردانی با واسطه‌گری استرس تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی تأیید شد. هنگامی که دانش‌آموزان در طول دوران تحصیل با موقعیت‌های استرس‌زا مواجه می‌شوند، خانواده منبع حمایتی مهمی است که می‌تواند دانش‌آموزان را از جنبه‌های عاطفی، مادی، ابزاری و

منابع

- آقابابائی، ن.، و فراهانی، ح. (۱۳۹۰). نقش رگه قدردانی در پیش‌بینی بهزیستی روانشناختی و فاعلی. *فصلنامه روانشناسی تحولی روانشناسان ایرانی*، ۸(۲۹)، ۷۵-۸۵.
- آقایوسفی، ع. ر.، خدایی، ع. و شگری، ا. (۱۳۹۳). *تئیدگی تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و عملکرد تحصیلی در دانشجویان. مجله مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۰(۱۸)، ۴۷-۲۲. احمدی، م. س. (۱۳۹۵). پیش‌بینی استرس و فرسودگی شغلی براساس ویژگی‌های شخصیتی پرستاران. *فصلنامه دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی*، ۱۷(۲)، ۹۸-۱۰۷.
- تقوایی‌نیا، ع.، شهنی بیلاق، م. و نیسی، ع. (۱۳۹۴). آزمایش و مقایسه مدل رابطه علی بین تئیدگی تحصیلی ادراک‌شده و بهزیستی ذهنی با میانجی‌گری حمایت اجتماعی ادراک‌شده و باورهای خودکارآمدی تحصیلی در دانشجویان دختر و پسر دانشگاه شهیدچمران اهواز. *مجله دست‌آوردهای روانشناختی*، ۴(۲)، ۴۳-۷۴.
- خرمائی، ف. و فرمانی، ا. (۱۳۹۳). بررسی شاخص‌های روان‌سنجی فرم کوتاه پرسشنامه پنج عامل بزرگ شخصیت. *فصلنامه روش‌ها و مدل‌های روانشناختی*، ۴(۱۶)، ۲۹-۳۹.
- سرانچه، م.، مکتبی، غ. ح. و حاجی یخچالی، ع. ر. (۱۳۹۳). رابطه علی ویژگی‌های شخصیت با فرسودگی تحصیلی با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی و تئیدگی تحصیلی ادراک‌شده در دانشجویان. *نشریه روش‌ها و مدل‌های روانشناختی*، ۵(۱۷)، ۷۵-۹۲.
- شگری، ا.، طولابی، س.، غنایی، ز.، تقوایی‌نیا، ع.، کاکابرابی، ک. و فولادوند، خ. (۱۳۹۰). مطالعه

حوزه روانشناسی مثبت استفاده شود. با توجه به نقش مهم ویژگی شخصیتی توافق‌پذیری در افزایش قدردانی دانش‌آموزان، به دست‌اندرکاران آموزش پیشنهاد می‌شود به تفاوت‌های شخصیتی دانش‌آموزان در افزایش قدردانی توجه داشته باشند و همچنین شرایطی را در موقعیت‌های آموزشی مانند ایجاد جو کلاسی مشارکتی، ترغیب دانش‌آموزان به همکاری، همدلی با یکدیگر و کمک در انجام امور به وجود بیاورند تا صفات مرتبط با توافق‌پذیری امکان تجلی بیابند. با توجه به تأیید رابطه مثبت حمایت خانواده و دیگران با قدردانی در پژوهش حاضر، پیشنهاد می‌شود دانش‌آموزان از طرف اعضای خانواده و دیگران در هنگام مواجهه با رویدادهای استرس‌زا از جنبه‌های مختلف عاطفی، مالی، اطلاعاتی، ابزاری و ... حمایت شوند تا باورهای خودکارآمدی آنان افزایش یابد و در نهایت، قدردانی بیشتری را ابراز کنند. همچنین با توجه به اینکه نشان داده شد خودکارآمدی تحصیلی سبب افزایش قدردانی دانش‌آموزان می‌شود، توصیه می‌شود برای شکل‌گیری و تقویت باورهای خودکارآمدی در زمینه‌های مختلف به ویژه تحصیلی به منظور مواجهه مناسب با تکالیف مختلف، زمینه‌سازی شود تا این امر زمینه را برای افزایش قدردانی فراهم آورد.

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

- Journal of Social and Clinical Psychology*, 26(6), 641-658.
- Bedel, E. F. (2016). Exploring academic motivation, academic self-efficacy and attitudes toward teaching in pre-service early childhood education teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 4(1), 142-149.
- Bellin, M. H., Osteen, P., Kub, J., Bollinger, M. E., Tsoukleris, M., Chaikind, L., & Butz, A. M. (2015). Stress and quality of life in urban caregivers of children with poorly controlled asthma: A longitudinal analysis. *Journal of Pediatric Health Care*, 29(6), 536-546.
- Bono, G., & McCullough, M. E. (2006). Positive responses to benefit and harm: Bringing forgiveness and gratitude into cognitive psychotherapy. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 20(2), 147-158.
- Chadwick, K. A. & Collins, P. A. (2015). Examining the relationship between social support availability, urban center size, and self-perceived mental health of recent immigrants to Canada: A mixed-methods analysis. *Social Science & Medicine*, 128, 220-230.
- Desa, A., Yusoooff, F., Ibrahim, N., Abd Kadir, N. B., & Rahman, R. M. (2014). A study of the relationship and influence of personality on job stress among academic administrators at a university. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 114, 355-359.
- Emmons, A. R., & Crumpler, C. A. (2000). Gratitude as a human strength: Appraising the evidence. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 19, 56-69.
- Emmons, A. R., & McCullough, M. E. (2003). Counting blessings versus burdens: An experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(2), 377-389.
- Froh, J. J., Yurkewicz, C., & Kashdan, T. B. (2009). Gratitude and subjective well-being in early adolescence: Examining gender differences. *Journal of Adolescence*, 32, 633-650.
- Goldberg, L. R. (1999). A broad-bandwidth, public-domain, personality inventory measuring the lower-level facets of several Five-Factor models. In I. Mervielde, I. J. Deary, F. De Fruyt, & F. Ostendorf (Eds.). *Personality Psychology in Europe* (Vol. 7, 1-24).
- روان‌سنجی پرسشنامه باورهای خودکارآمدی تحصیلی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۳(۲)، ۴۵-۶۱.
- شکری، ا.، کدیور، پ.، نقش، ز.، غنایی، ز.، دانشورپور، ز و مولایی، م. (۱۳۸۶). صفات شخصیت، استرس تحصیلی و عملکرد تحصیلی. *فصلنامه مطالعات روانشناختی*، ۳(۳)، ۲۵-۴۸.
- شکری، ا.، کرمی نوری، ر.، فراهانی، م. ن و مرادی، ع. ر. (۱۳۸۹). آزمون ساختار عاملی و ویژگی‌های روان‌سنجی نسخه فارسی پرسشنامه استرس تحصیلی. *مجله علوم رفتاری*، ۴(۴)، ۲۷۷-۲۸۳.
- شولتز، د.پی و شولتز، س.ا. (۱۳۹۴). *نظریه‌های شخصیت*. ترجمه سیدمحمدی. تهران: نشر ویرایش (سال انتشار به زبان اصلی، ۲۰۰۸).
- فرح بیجاری، ا. (۱۳۹۱). رابطه‌ی قدردانی با ویژگی‌های شخصیتی و رفتارهای جامعه‌گرا در دانشجویان دختر و پسر. *فصلنامه مطالعات روانشناختی*، ۸(۳)، ۱۰۷-۱۳۴.
- کدخدازاده، ش.، مهرابی، ح و کلانتری، م. (۱۳۹۴). پیش‌بینی قدردانی براساس سلامت معنوی، حمایت اجتماعی و استرس در دختران نوجوان. *روانشناسی و دین*، ۸(۱)، ۹۹-۱۱۴.
- مرادی، م.، دهقانی‌زاده، م. ح و سلیمانی‌خشاب، ع.ع. (۱۳۹۴). حمایت اجتماعی ادراک‌شده و سرزندگی تحصیلی؛ نقش واسطه‌ای باورهای خودکارآمدی تحصیلی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۷(۱)، ۱-۲۴.
- Alexander, T. V., Albert, K., Jakub, M., & Gabrila, J. (2015). The Big Five and adolescent adjustment: An empirical test across six Cultures. *Personality and Individual Differences*, 83, 234-244.
- Bandura, A. (2007). Much ado over a faulty conception of perceived self-efficacy grounded in faulty experimentation.

- European study. *Scientific Research*, 3(2), 143-149.
- Ma, M., Kibler, J. L., & Sly, K. (2013). Gratitude is associated with greater levels of protective factors and lower levels of risk in African American adolescents. *Journal of Adolescence*, 36, 983-991.
- McAdams, D. P. (2015). The art and science of personality development. New York: Guilford.
- McCrea, R. R., & Costa, P. T. (1995). Cross-sectional studies of personality in a national sample: Development and validation of survey measures. *Psychology and Aging*, 1, 140-143.
- McCullough, M. E., Emmons, A. R., & Tsang, J. A. (2002). The grateful disposition: A conceptual and empirical topography. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(1), 112-127.
- McIlroy, D., Poole, K., Ursavas, O F., & Moriarty, A. (2015). Distal and proximal associates of academic performance at secondary level: A mediation model of personality and self-efficacy. *Learning and Individual Differences*, 38, 1-9.
- Morgan, B., Gulliford, L., & Kristjansson, K. (2017). A new approach to measuring moral virtues: The Multi-Component Gratitude Measure. *Personality and Individual Differences*, 107, 179-189.
- Mulyadi, S., Rahardjo, W., & Basuki, H. (2016). The role of parent-child relationship, self-esteem, academic self-efficacy to academic stress. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 217, 603-608.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). Character strengths and virtues: A handbook and classification. Washington, DC: Oxford University Press.
- Reckart, H., Huebner, E. S., Hills, K. J., & Valois, R. F. (2017). A preliminary study of the origins of early adolescents gratitude differences. *Personality and Individual Differences*, 116, 44-50.
- Rey, L., & Extremera, N. (2014). Positive psychological characteristics and interpersonal forgiveness: Identifying the unique contribution of emotional intelligence abilities, Big Five traits, gratitude and optimism. *Personality and Individual Differences*, 68, 199-204.
- Roddenberry, A., & Renk, K. (2010). Locus of control and self-efficacy: Potential mediators (Pp. 7-28). Tilburg: Tilburg University Press.
- Hefferon, K., & Boniwell, I. (2011). *Positive psychology: Theory, research and applications*. London: McGraw-Hill companies.
- Hojat, M., Gonnella, J. S., Erdmann, J. B., & Vogel, W. H. (2003). Medical students cognitive appraisal of stressful life events as related to personality, physical well-being, and academic performance: A longitudinal study. *Personality and Individual Differences*, 35(1), 219-235.
- Jiang, H., Chen, G., & Wang, T. (2017). Relationship between belief in a just world and Internet altruistic behavior in a sample of Chinese undergraduates: Multiple mediating roles of gratitude and self-esteem. *Personality and Individual Differences*, 104, 493-498.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practices of structural equation modeling* (4rd Eds.). New York: Guilford.
- Koenig, H. G., Berk, L. S., Daher, N. S., Pearce, M. J., Bellinger, D. L., Robins, C. J., Nelson, B., Shaw, S. F., Cohen, H. J., & King, M. B. (2014). Religious involvement is associated with greater purpose, optimism, generosity and gratitude in persons with major depression and chronic medical illness. *Journal of Psychosomatic Research*, 77, 135-143.
- Kwan, M. Y., & Gordon, K. H. (2016). The effects of social support and stress perception on bulimic behaviors and unhealthy food consumption. *Eating Behaviors*, 22, 34-39.
- Lambert, N. M., Graham, S. M., & Fincham, F. D. (2009). A prototype analysis of gratitude: Varieties of gratitude experiences. *Personality Social Psychology Bulletin*, 35, 1193-1207.
- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and emotion: A new synthesis*. New York: Springer.
- Lin, C.C. (2015). Self-esteem mediates the relationship between dispositional gratitude and well-being. *Personality and Individual Differences*, 85, 145-148.
- Lin, C.C. (2016). The roles of social support and coping style in the relationship between gratitude and well-being. *Personality and Individual Differences*, 89, 13-18.
- Lyrakos, D. (2012). The impact of stress, social support, self-efficacy and coping on university students: A multicultural

- Yildirim, N., Karaca, A., Cangur, S., Acikgoz, F. & Akkus, D. (2017). The relationship between educational stress, stress coping, self-esteem, social support, and health status among nursing students in Turkey: A structural equation modeling approach. *Nurse Education Today*, 48, 33-39.
- Zajacova, A., Lynch, S. M., & Espenshade, T. J. (2005). Self-efficacy, stress, and academic success in college. *Research in Higher Education*, 46(6), 677-706.
- Zhang, L., Zhang, S., Yang, Y., & Li, C. (2017). Attachment orientations and dispositional gratitude: The mediating roles of perceived social support and self-esteem. *Personality and Individual Differences*, 114, 193-197.
- Zhou, X., & Wu, X. (2016). Understanding the roles of gratitude and social support in posttraumatic growth among adolescents after Yaan earthquake: A longitudinal study. *Personality and Individual Differences*, 101, 4-8.
- Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K. (1988). The multidimensional scale of perceived social support. *Journal of Personality Assessment*, 52(1), 30-41.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91.
- of stress, illness, and utilization of health services college students. *Child Psychiatry Human Development*, 41(4), 353-370.
- Schonfeld, P., Brailovskaia, J., Bieda, A., Zhang, X. C., & Margraf, J. (2016). The effects of daily stress on positive and negative mental health: Mediation through self-efficacy. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 16, 1-10.
- Snyder, C. R., & Lopez, S. L. (2007). *Positive psychology: The scientific and peactical explorations of human strengths*. Sage Publications, Thousand Oaks, New Delhi.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94.
- Tan, J. B. & Yates, S. (2011). Academic expectations as sources of stress in Asian students. *Social Psychology of Education*, 14(3), 389-407.
- Wood, A. M., Joseph, S., & Maltby, J. (2009). Gratitude predicts psychological well-being above the Big Five facets. *Personality and Individual Differences*, 46(4), 443-447.
- Wood, A. M., Maltby, J., Gillett, R., Linley, P. A., & Joseph, S. (2008). The role of gratitude in the development of social support, stress, and depression: Two longitudinal studies. *Journal of Research in Personality*, 42, 854-871.