

The Explanation of Academic Self-efficacy based on Personality Traits with mediating Academic Stress

Seyed Mehdi Pourseyed¹, Farhad Khormaei^{2,*}

¹ PhD Student, Department of Educational Psychology, University of Shiraz, Shiraz, Iran

² Associate Professor, Department of Educational Psychology, University of Shiraz, Shiraz, Iran

Received: 21 Oct 2018

Accepted: 16 Dec 2018

Keywords:

Academic Self-Efficacy
Personality Traits
Academic Stress

© 2019 Baqiatallah University of
Medical Sciences

Abstract

Introduction: In recent years, educators and educational psychologists have come to believe that students' expectations and beliefs about their abilities play a key role in their academic achievement. The purpose of this study was to explain the academic self-efficacy based on personality traits that mediates academic stress in students.

Methods: The present research is descriptive and correlational. The research community is the second-grade secondary school students of Yazd, of which 474 Students (186 boys and 288 girls) were selected by cluster random sampling and responded to a questionnaire of academic self-efficacy, a short form of a questionnaire of five major factors and a questionnaire on academic stress. Data were analyzed using structural equation modeling.

Results: The results of the direct effect of agreement and openness on experience on academic self-efficacy and the direct effect of psychosocialism, task-orientedness and openness to experience on academic stress and the effect of academic stress on academic self-efficacy were confirmed. These results also showed that academic stress has a mediator role between personality traits, task-orientedness, openness to experience and psychosocialism and academic self-efficacy.

Conclusions: In general, it can be concluded that personality traits lead to an increase in academic self-efficacy in students by reducing academic stress in facing stressful issues.

تبیین خودکارآمدی تحصیلی بر اساس ویژگی‌های شخصیتی با واسطه‌گری استرس تحصیلی

سیدمهدی پورسید^۱، فرهاد خرمائی^{۲*}

^۱ دانشجوی دکتری، بخش روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران

^۲ دانشیار، بخش روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران

چکیده

مقدمه: در سال‌های اخیر متخصصان تعلیم و تربیت و روان‌شناسی تربیتی به این باور رسیده‌اند که انتظارات و باورهای دانش‌آموزان پیرامون توانایی‌هایشان نقشی کلیدی در موفقیت تحصیلی آنان دارد. لذا پژوهش حاضر با هدف تبیین خودکارآمدی تحصیلی بر اساس ویژگی‌های شخصیتی با واسطه‌گری استرس تحصیلی در دانش‌آموزان انجام شد. **روش کار:** پژوهش حاضر توصیفی و از نوع همبستگی بود. جامعه پژوهش دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر یزد بود که از این تعداد ۴۷۴ دانش‌آموز (۱۸۶ پسر و ۲۸۸ دختر) به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند و به پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی، فرم کوتاه پرسشنامه پنج عامل بزرگ شخصیت و پرسشنامه استرس تحصیلی پاسخ دادند. داده‌ها با استفاده از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری با نرم‌افزار AMOS تحلیل شد. **یافته‌ها:** نتایج اثر مستقیم توافقی‌پذیری و گشودگی به تجربه بر خودکارآمدی تحصیلی و اثر مستقیم روان‌نژندگرایی، وظیفه‌گرایی و گشودگی به تجربه بر استرس تحصیلی و همچنین اثر استرس تحصیلی بر خودکارآمدی تحصیلی را مورد تأیید قرار داد. این نتایج همچنین نشان داد که استرس تحصیلی نقش واسطه‌ای بین ویژگی‌های شخصیتی و وظیفه‌گرایی، گشودگی به تجربه و روان‌نژندگرایی و خودکارآمدی تحصیلی دارد. **نتیجه‌گیری:** در مجموع می‌توان گفت که ویژگی‌های شخصیتی با کاهش استرس تحصیلی در مواجهه با مسائل استرس‌زا به افزایش خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان منجر می‌شود.

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۷/۲۹

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۹/۲۵

واژگان کلیدی:

خودکارآمدی تحصیلی
ویژگی‌های شخصیتی
استرس تحصیلی

تمامی حقوق نشر برای دانشگاه علوم پزشکی بقیه الله (عج) محفوظ است.

مقدمه

موضوع‌های تحصیلی، زمینه‌های درسی و خودتنظیمی در فعالیت‌های یادگیری و مطالعه تأکید دارد [۵]. طبق نظر Bandura [۲] خودکارآمدی تحصیلی به معنای ادراک و باور دانش‌آموز از توانمندی‌های تحصیلی خود از جمله یادگیری، حل مسئله و دست‌یابی به پیشرفت تحصیلی است. باورهای خودکارآمدی به باورهایی همچون، توانایی مطالعه کردن، انجام فعالیت‌های پژوهشی، پرسیدن سؤال در کلاس درس، ارتباط موفقیت‌آمیز با معلمان، برقراری روابط دوستانه با دیگر دانش‌آموزان، گرفتن نمره خوب، شرکت در بحث‌های کلاسی و ... اشاره دارد که شخص باور دارد که تحت شرایط خاص و موقعیت‌های تحصیلی و آموزشی می‌تواند انجام دهد. شناخت متغیرهای مؤثر بر خودکارآمدی تحصیلی از یک سو پیشگیری از پیامدهای شکست در مدرسه و پدیدآوری محیطی خوشایند برای یادگیری را افزایش می‌دهد و از سوی دیگر می‌تواند در دست‌یابی به روش‌های مناسب و تکیه بر اولویت‌های آموزشی کاربردی کمک کند [۶].

یکی از پیشایندهای تأثیرگذار بر خودکارآمدی، ویژگی‌های شخصیتی است. شواهد تجربی زیادی از نقش این پیشایندها در خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان حمایت می‌کنند [۷]. نظریه رفتار برنامه‌ریزی شده دلالت بر این دارد که ویژگی‌های شخصیتی، نقش مهمی در

خودکارآمدی یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌های کسب موفقیت در سازش یافتگی است [۱]. خودکارآمدی باور افراد درباره توانایی‌هایشان است که سطوح مشخصی از عملکرد را مشخص می‌کند و بر اتفاقات مؤثر در زندگی تأثیر دارد. باورهای خودکارآمدی مشخص می‌کنند که افراد چگونه احساس کنند، فکر کنند و انگیزه‌های لازم برای انجام رفتارها را پیدا کنند. خودکارآمدی مفهومی است که به واسطه آن تجربیات، توانایی و تفکر افراد در یک مسیر ادغام می‌شوند [۲]. بر اساس نظریه شناختی-اجتماعی بندورا، باورهای خودکارآمدی به عنوان عاملی شناختی-انگیزشی، نقش مؤثری در تعیین میزان تلاش دانش‌آموزان در فعالیت‌های یادگیری دارند. در نتیجه، انتظارات ویژه خودکارآمدی نسبت به سایر انتظارات، نقش مهم‌تری در انگیزش و عمل انسان ایفا می‌کنند. باورهای خودکارآمدی بالا، دانش‌آموزان را برای رسیدن به موفقیت تحصیلی به تلاش وامی‌دارد [۳]. خودکارآمدی مختص تکلیف است و می‌توان آن را در زمینه‌های گوناگون کارکرد انسان مورد بررسی قرار داد. خودکارآمدی مختص به زمینه و موقعیت است. به عبارتی ادراکات خودکارآمدی وابسته و مرتبط با تکالیفی هستند که در مورد آن‌ها ارزیابی و مطالعه می‌شود [۴]. خودکارآمدی در زمینه تحصیلی، به باورهای دانش‌آموزان در مورد توانایی خود برای موفقیت در

خودکارآمدی تحصیلی همبستگی منفی وجود دارد [۲۰]. در مطالعه‌ای مشخص شد بین استرس تحصیلی ادراک شده و باورهای خودکارآمدی تحصیلی ارتباط معکوس وجود دارد [۲۱].

Roddenberry & Renk [۲۲] هم در بررسی ارتباط استرس با خودکارآمدی در دانشجویان نتیجه گرفتند که استرس به طور منفی پیش‌بینی کننده خودکارآمدی است. در واقع، تجارب استرس‌زای تحصیلی یک عامل مهم برای باورهای خودکارآمدی تحصیلی است. در پژوهشی پیرامون رابطه استرس تحصیلی با خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان، نتایج نشان داد که استرس تحصیلی از پیش‌بینی کننده‌های قوی خودکارآمدی تحصیلی است [۲۳]. در نهایت پژوهشگران در مطالعه‌ای به این نتیجه رسیده‌اند که استرس روزانه پیش‌بین منفی خودکارآمدی است [۲۴].

نکته قابل توجه این است که علی‌رغم این که پژوهش‌های پیشین بر ارتباط بین این متغیرها صحنه می‌گذارند، لیکن ارتباط ساختاری در این پژوهش‌ها مورد توجه قرار نگرفته است. پژوهش حاضر در نظر دارد با ارائه مدلی روابط ویژگی‌های شخصیتی با خودکارآمدی تحصیلی را با واسطه‌گری استرس تحصیلی مورد بررسی قرار دهد. بر اساس مدل پیشنهادی پژوهش ویژگی‌های شخصیتی به عنوان متغیر مستقل، استرس تحصیلی به عنوان متغیر واسطه و خودکارآمدی تحصیلی به عنوان متغیر وابسته در نظر گرفته شده‌اند. بنابراین هدف اصلی پژوهش حاضر تبیین خودکارآمدی تحصیلی بر اساس ویژگی‌های شخصیتی با واسطه‌گری استرس تحصیلی است (تصویر ۱).



تصویر ۱: مدل مفهومی پژوهش حاضر

روش کار

پژوهش حاضر از نوع همبستگی است و از مدل‌یابی معادلات ساختاری با نرم‌افزار AMOS (نسخه ۲۱) برای تحلیل روابط بین متغیرهای پژوهش استفاده شده است. در این پژوهش ویژگی‌های شخصیتی متغیر برون‌زاد، استرس تحصیلی متغیر واسطه‌ای و خودکارآمدی تحصیلی متغیر درون‌زاد مدل پژوهش است. جامعه آماری تمامی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر یزد تشکیل دادند که در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ مشغول به تحصیل بودند. از میان جامعه آماری، بر اساس دیدگاه Kline [۲۵] که تعداد نمونه را ۳ تا ۵ برابر تعداد گویه‌ها بیان می‌کند، ۴۷۴ (۱۸۶) پسر و ۲۸۸ دختر) دانش‌آموز به شیوه نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. بدین منظور ابتدا از بین دبیرستان‌های شهر یزد به تصادف پنج مدرسه و از هر مدرسه به تصادف سه کلاس (یک کلاس از هر پایه) انتخاب شدند و دانش‌آموزان حاضر در کلاس‌های منتخب، مشارکت کنندگان پژوهش حاضر را تشکیل دادند. پژوهشگر پرسشنامه‌ها را بین مشارکت کنندگان توزیع کرد و بعد از تقریباً بیست دقیقه پرسشنامه‌ها از گروه نمونه جمع‌آوری شدند. ابزار پژوهش شامل سه پرسشنامه به شرح زیر بود.

پیش‌بینی باورهای شناختی افراد دارد [۸]. ویژگی‌های شخصیتی، صفات پایداری هستند که از موقعیتی به موقعیت دیگر چندان تغییر نمی‌کنند. آن‌ها گرایش‌های با ثبات و با دوام پاسخ‌دهی به شیوه یکسان به محرک‌های مختلف هستند و می‌توانند پیش‌بینی کننده رفتار فرد در موقعیت‌های مختلف باشند [۹]. ساختار شخصیت بر اساس مدل‌های مختلفی تبیین شده است. در مدل پنج عامل بزرگ شخصیت فرض بر آن است که شخصیت هر فرد از پنج عامل زیربنایی و فراگیر تشکیل شده است. این عوامل عبارتند از: روان‌نژندگرای، برون‌گرایی، گشودگی در تجربه، توافق‌پذیری و وظیفه‌گرایی [۱۰].

پژوهشگران در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که روان‌نژندگرای با خودکارآمدی تحصیلی رابطه منفی دارد؛ ولی برون‌گرایی، گشودگی در تجربه و وظیفه‌گرایی با خودکارآمدی تحصیلی رابطه مثبت دارند [۱۱]. نتایج پژوهش دیگر نشان داد که هیجان‌پذیری و توافق‌پذیری با خودکارآمدی تحصیلی رابطه معنی‌دار ندارد؛ ولی ویژگی‌های شخصیتی برون‌گرایی، گشودگی در تجربه و وظیفه‌گرایی با خودکارآمدی تحصیلی رابطه مثبت دارند [۱۲]. همچنین در پژوهشی دیگر مشخص شد که ویژگی‌های شخصیتی روان‌نژندگرای و وظیفه‌گرایی قادر به پیش‌بینی خودکارآمدی است [۱۳]. پژوهشگران در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که گشودگی در تجربه با خودکارآمدی رابطه معنی‌دار ندارد ولی رابطه وظیفه‌گرایی با خودکارآمدی مثبت است [۱۴].

پژوهشگران در پژوهشی به این نتیجه رسیده‌اند که ویژگی‌های روان‌نژندگرای، برون‌گرایی، گشودگی در تجربه و توافق‌پذیری با خودکارآمدی رابطه معنی‌دار ندارند ولی وظیفه‌گرایی با خودکارآمدی رابطه مثبت دارد [۱۵]. Zuffiano et al. در پژوهش خود در مورد ارتباط ویژگی‌های شخصیتی با باورهای خودکارآمدی در نوجوانان نشان دادند که روان‌نژندگرای با باورهای خودکارآمدی رابطه منفی دارد ولی برون‌گرایی، گشودگی در تجربه، توافق‌پذیری و وظیفه‌گرایی با باورهای خودکارآمدی رابطه مثبت دارند [۱۶]. پژوهشگران نیز گزارش دادند که گشودگی در تجربه و وظیفه‌گرایی مهم‌ترین پیش‌بینی کننده‌های خودکارآمدی در معلمان هستند [۱۷].

علاوه بر ویژگی‌های شخصیتی، استرس نیز یکی از عواملی است که می‌تواند میزان خودکارآمدی فرد را تحت تأثیر قرار دهد، بندورا معتقد بود که برانگیختگی فیزیولوژیکی و هیجانی می‌تواند بر خودکارآمدی تأثیر گذارد. وی معتقد بود در صورتی که استرس کمتری را تجربه کنیم، به احتمال بیشتری باور داریم که می‌توانیم مشکلی را با موفقیت حل کنیم [۹]. طبق دیدگاه Lazarus استرس بیانگر رابطه بین فرد و موقعیت است که در آن مطالبات موقعیتی از منابع درون فردی فراتر ارزیابی می‌شوند [۱۸]. استرس تحصیلی 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. مبتنی بر این تعریف، استرس تحصیلی پدیده‌ای معمول در عرصه‌های آموزشی بوده و تعداد زیادی از فراگیران به طور روزمره آن را تجربه کرده و گریزی از آن نیست [۱۹]. پژوهش‌ها نشان داده است که رابطه معنی‌داری بین تجارب تحصیلی استرس‌زا و باورهای خودکارآمدی تحصیلی فراگیران وجود دارد. بر اساس نتایج یکی از تحقیقات، بین استرس تحصیلی و

پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی

آلفای کرونباخ محاسبه شد که مقادیر ضرائب برای عامل‌های برون‌گرایی، توافق‌پذیری، وظیفه‌گرایی، روان‌نژندگرایی و گشودگی به تجربه به ترتیب ۰/۵۳، ۰/۷۰، ۰/۵۹، ۰/۵۲ و ۰/۵۰ به دست آمد.

پرسشنامه استرس تحصیلی

در این پرسشنامه، مفهوم استرس تحصیلی از طریق ۲۷ تکلیف مربوط به مدرسه اندازه‌گیری می‌شود. در پرسشنامه استرس تحصیلی، از شرکت‌کنندگان خواسته می‌شود تا میزان استرس‌زایی هر یک از ۲۷ تکلیف را بر روی یک مقیاس ۱۱ درجه‌ای از «به هیچ وجه استرس‌زا نیست» (نمره صفر) تا «کاملاً استرس‌زا است» (نمره ده) تعیین کنند [۲۶]. در مطالعه‌ای نتایج تحلیل مؤلفه‌های اصلی با استفاده از چرخش ایلیمین نشان داد که پرسشنامه استرس تحصیلی از چهار عامل دشواری عملکرد تحصیلی در کلاس، دشواری عملکرد تحصیلی در بیرون از کلاس، دشواری تعامل در مدرسه و دشواری مدیریت کار، خانواده و مدرسه تشکیل شده است. شاخص‌های برازش تحلیل عامل تأییدی، وجود عوامل چهارگانه را تأیید کرد [۲۰]. در مطالعه این محققین ضرایب آلفای کرونباخ عامل کلی استرس تحصیلی و خرده مقیاس‌های آن به ترتیب برابر با ۰/۹۵، ۰/۸۵، ۰/۸۳، ۰/۸۲ و ۰/۷۴ به دست آمد [۲۰]. در این پژوهش نیز برای ارزیابی روایی، از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. نتایج تحلیل عاملی تأییدی وجود این چهار عامل را مورد تأیید قرار داد. همچنین به منظور بررسی پایایی پرسشنامه استرس تحصیلی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که مقادیر ضرائب برای عامل‌های دشواری عملکرد درون کلاسی، دشواری عملکرد برون کلاسی، دشواری در مدیریت امور، دشواری در تعامل و استرس تحصیلی کل به ترتیب ۰/۸۲، ۰/۷۹، ۰/۷۸ و ۰/۹۲ به دست آمد.

یافته‌ها

به منظور تعیین سهم پنج عامل بزرگ شخصیت در پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی با واسطه‌گری استرس تحصیلی، بر اساس مبانی نظری و پیشینه تحقیقاتی مدلی طراحی شد، که از متغیر برون‌زاد (پنج عامل بزرگ شخصیت)، متغیر واسطه‌ای (استرس تحصیلی) و متغیر درون‌زاد (خودکارآمدی تحصیلی) تشکیل شده است. در این مدل پنج عامل بزرگ شخصیت به صورت مشاهده‌پذیر و استرس تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی به صورت مکنون مورد بررسی قرار گرفت و الگوی مفهومی پیشنهاد شده با استفاده از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری مورد بررسی و تجزیه و تحلیل قرار گرفت. به بیان دیگر جهت بررسی اثرات مستقیم و غیرمستقیم پنج عامل شخصیت بر خودکارآمدی تحصیلی از روش معادلات ساختاری در نرم افزار AMOS (نسخه ۲۱) استفاده شد. در وهله اول، کلیت مدل (با استفاده از شاخص‌های برازش کلی) و در وهله دوم، ضریب مربوط به رابطه ساختاری متغیرهای مشاهده شده و مکنون در مدل، مورد تحلیل قرار گرفت. برای بررسی میزان برازش مدل استخراج شده از روش مدل‌سازی معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزار AMOS استفاده شد. برای آزمون مدل پیشنهادی، ابتدا مفروضه‌های مدل‌یابی معادلات ساختاری همچون داده‌های گم شده، نرمال بودن، هم‌خطی چندگانه و اطمینان از نرمال بودن داده‌ها، آزمون مدل

در این پرسشنامه، مفهوم خودکارآمدی تحصیلی از طریق ۲۷ تکلیف مربوط به مدرسه اندازه‌گیری می‌شود. در پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی، از شرکت‌کنندگان خواسته می‌شود تا میزان اطمینان خود را در انجام موفقیت‌آمیز هر یک از ۲۷ تکلیف مربوط به مدرسه بر اساس یک مقیاس ۱۰ درجه‌ای لیکرت از «کاملاً نامطمئن» (نمره یک) تا «کاملاً مطمئن» (نمره ده) تعیین کنند [۲۶]. در پژوهشی نتایج تحلیل مؤلفه‌های اصلی با استفاده از چرخش ایلیمین نشان داد که پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی از چهار عامل اطمینان به توانایی خود در انجام موفقیت‌آمیز تکالیف در کلاس، اطمینان به توانایی خود در انجام موفقیت‌آمیز تکالیف در بیرون از کلاس، اطمینان به توانایی خود در تعامل با دیگران در مدرسه و اطمینان به توانایی خود در مدیریت موفقیت‌آمیز کار، خانواده و مدرسه تشکیل شده است [۲۷]. این محققین ضرایب همسانی درونی عامل کلی خودکارآمدی تحصیلی و خرده مقیاس‌های آن را به ترتیب برابر با ۰/۹۴، ۰/۸۸، ۰/۸۵، ۰/۸۳ و ۰/۷۲ گزارش کرده‌اند [۲۷]. در این پژوهش نیز برای ارزیابی روایی، از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. نتایج تحلیل عاملی تأییدی وجود این چهار عامل را در مقیاس مورد تأیید قرار داد. همچنین به منظور بررسی پایایی پرسشنامه استرس تحصیلی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که مقادیر ضرائب برای عامل‌های خودکارآمدی درون کلاسی، خودکارآمدی برون کلاسی، خودکارآمدی در مدیریت امور، خودکارآمدی در تعامل و خودکارآمدی کل به ترتیب ۰/۸۲، ۰/۷۹، ۰/۶۲ و ۰/۹۲ به دست آمد.

پرسشنامه پنج عامل بزرگ شخصیت (فرم کوتاه)

این پرسشنامه توسط Goldberg [۲۸] ساخته شده است، Khormaei & Farmani [۲۹] با انتخاب گویه‌هایی از این پرسشنامه، فرم کوتاه‌تری را ارائه نموده‌اند. فرم کوتاه این پرسشنامه به دلیل کوتاه بودن به سهولت قابل اجرا می‌باشد و به همین دلیل در این پژوهش از این پرسشنامه استفاده شده است. نتایج تحلیل عاملی این محققان نشان دهنده استقلال پنج عامل بزرگ شخصیت (روان‌نژندگرایی، برون‌گرایی، گشودگی در تجربه، توافق‌پذیری و وظیفه‌گرایی) بود. این پرسشنامه شامل ۲۱ گویه است. برون‌گرایی با سؤال‌های ۱، ۶، ۱۱، ۱۵ و ۲۰، توافق‌پذیری با سؤال‌های ۲، ۷، ۱۶ و ۲۱، وظیفه‌گرایی با سؤال‌های ۳، ۸، ۱۲ و ۱۷، روان‌نژندگرایی با سؤال‌های ۴، ۹، ۱۸ و ۱۳ و گشودگی به تجربه با سؤال‌های ۵، ۱۰، ۱۴ و ۱۹ سنجیده شده است. درجه‌بندی این ویژگی‌ها بر اساس مقیاس ۵ درجه‌ای است که در مورد 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. Khormaei & Farmani [۲۹] جهت 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 این پژوهش نیز نتایج تحلیل عاملی وجود این پنج عامل را در پرسشنامه پنج عامل بزرگ شخصیت مورد تأیید قرار داد. همچنین به منظور بررسی پایایی پرسشنامه پنج عامل بزرگ شخصیت، ضریب

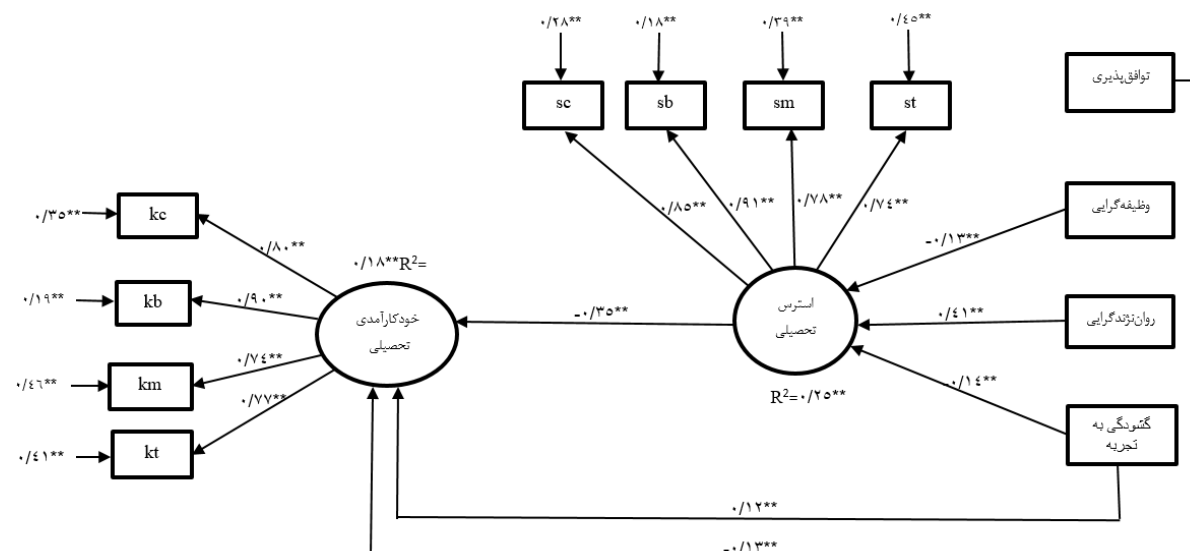
همچنین در جدول ۲ شاخص‌های برازش مدل پژوهش آمده است. شاخص‌های برازش نشان داد که مدل از برازش مطلوبی برخوردار است.

پیشنهادی انجام شد. در جدول ۱ میانگین، انحراف معیار و ضرائب همبستگی پیرسون (مرتب به صفر) بین متغیرهای پژوهش آورده شده است. تصویر ۲ ضرایب مسیر و مدل نهایی پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۱: شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳
۱. برون‌گرایی													
۲. توافق‌پذیری	۰/۱۶**												
۳. وظیفه‌گرایی	-۰/۰۱	۰/۱۶**											
۴. گشودگی به تجربه	۰/۰۳	۰/۱۰*	۰/۱۴**										
۵. روان‌نژندگرایی	۰/۰۲	۰/۰۳	-۰/۲۱**	-۰/۱۶**									
۶. دشواری عملکرد درون‌کلاسی	۰/۰۳	۰/۰۷	-۰/۲۰**	-۰/۲۱**	۰/۴۱**								
۷. دشواری عملکرد برون‌کلاسی	۰/۰۴	-۰/۰۵	-۰/۲۱**	۰/۴۱**	-۰/۲۰**	۰/۶۹**							
۸. دشواری در تعامل	-۰/۰۸	۰/۰۰۹	-۰/۱۲**	۰/۳۲**	-۰/۲۳**	۰/۶۲**	۰/۶۹**						
۹. دشواری مدیریت امور	۰/۱۰*	۰/۰۳	-۰/۲۳**	۰/۴۱**	۰/۱۰*	۰/۶۷**	۰/۷۰**	۰/۵۷**					
۱۰. خودکارآمدی درون‌کلاسی	-۰/۱۳**	۰/۱۰*	۰/۱۴**	-۰/۰۵	۰/۱۶**	-۰/۲۲**	-۰/۲۴**	-۰/۲۳**	-۰/۱۷**				
۱۱. خودکارآمدی برون‌کلاسی	-۰/۰۸	۰/۱۴**	۰/۱۸**	-۰/۱۱*	۰/۱۹**	۰/۲۷**	-۰/۳۴**	-۰/۳۱**	-۰/۲۵**	۰/۷۲**			
۱۲. خودکارآمدی در تعامل	۰/۰۶	۰/۱۵**	۰/۱۰*	-۰/۱۰*	۰/۲۴**	-۰/۲۵**	-۰/۳۴**	-۰/۴۲**	-۰/۱۹**	۰/۶۱**	۰/۷۰**		
۱۳. خودکارآمدی مدیریت امور	-۰/۰۸	۰/۰۲	۰/۱۶**	-۰/۱۸**	۰/۱۰*	-۰/۲۴**	-۰/۲۷**	-۰/۲۳**	-۰/۳۰**	۰/۶۱**	۰/۶۶**	۰/۵۴**	۱

$P \leq 0.05$ **, $P \leq 0.01$ ***



تصویر ۲: مدل نهایی پژوهش. sc: دشواری عملکرد درون‌کلاسی، sb: دشواری عملکرد برون‌کلاسی، sm: دشواری در مدیریت امور، st: دشواری در تعامل، kc: خودکارآمدی درون‌کلاسی، kb: خودکارآمدی برون‌کلاسی، km: خودکارآمدی در مدیریت امور، kt: خودکارآمدی در تعامل.

گشودگی به تجربه به طور مستقیم و غیر مستقیم از طریق متغیر واسطه‌ای (استرس تحصیلی) قادر به پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی هستند و در مجموع ۱۸ درصد از واریانس خودکارآمدی تحصیلی از

در مجموع با توجه به نتایج تحلیل‌ها و بررسی اثرات مستقیم و غیر مستقیم متغیرهای موجود در مدل می‌توان بیان کرد که ویژگی‌های شخصیتی وظیفه‌گرایی و روان‌نژندگرایی به طور غیر مستقیم و

این طریق تبیین می‌شود. این در حالی است که واریانس تبیین شده استرس تحصیلی برابر با ۲۵ درصد در این مدل به دست آمد.

جدول ۲: شاخص‌های برازش مدل

شاخص‌ها	χ^2/df	IFI	CFI	GFI	RMSEA	PCLOSE
مدل پژوهش	۲/۳۱	۰/۹۷	۰/۹۷	۰/۹۶	۰/۰۵	۰/۳۴

بر اساس نتایج حاصل از آزمون مدل پژوهش، اثرات مستقیم، غیر مستقیم و کل به دست آمده برای متغیرهای پژوهش در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳: اثرات مستقیم، غیر مستقیم و کل متغیرهای پژوهش

متغیر	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	اثر کل
بر خودکارآمدی تحصیلی			
گشودگی به تجربه	۰/۱۲**	۰/۰۵**	۰/۱۷**
توافق‌پذیری	۰/۵۸**	-	۰/۵۸**
وظیفه‌گرایی	-	۰/۰۵**	۰/۰۵**
روان‌نژندگرای	-	-۰/۱۵**	-۰/۱۵**
استرس تحصیلی	-۰/۳۵**	-	-۰/۳۵**
بر استرس تحصیلی			
وظیفه‌گرایی	-۰/۱۳**	-	-۰/۱۳**
روان‌نژندگرای	۰/۴۱**	-	۰/۴۱**
گشودگی به تجربه	-۰/۱۴**	-	-۰/۱۴**

** P < ۰/۰۱

بحث

هدف این پژوهش تعیین رابطه بین ویژگی‌های شخصیتی و خودکارآمدی تحصیلی با واسطه‌گری استرس تحصیلی در قالب مدل معادلات ساختاری بود. یافته‌های پژوهش نشان داد که توافق‌پذیری و گشودگی به تجربه اثر مستقیم مثبت بر خودکارآمدی تحصیلی دارند. این یافته با یافته‌های مطالعات پیشین [۱۱، ۱۲، ۱۶، ۱۷] همسو است. این محققین ویژگی‌های شخصیتی را زیربنای خودکارآمدی عنوان می‌کنند.

در مورد ارتباط توافق‌پذیری و خودکارآمدی تحصیلی می‌توان گفت که اساس توافق‌پذیری کیفیت رفتارهای بین فردی است [۲۰]، یعنی افراد توافق‌پذیر با دیگران به گونه‌ای رفتار می‌کنند که از پیامد آن رفتارها احساس شرم و گناه نکنند، افرادی که در این عامل نمره بالا به دست می‌آورند، دارای حس فداکاری و از خودگذشتگی هستند و اغلب در کارهای گروهی همکاری بالایی دارند و به دور از هر گونه بدبینی، به سادگی به دیگر افراد اعتماد می‌کنند. هم‌نوايي با ديگر اعضای گروه و محترم شمردن دیگران و داشتن صداقت، بی‌ریایی، تواضع و دوری از غرور در آن‌ها به خوبی مشاهده می‌شود. دانش‌آموزی که از این ویژگی‌ها برخوردار است، مورد حمایت دیگران قرار می‌گیرد و بازخورد مثبت دریافت می‌کند و تصور مثبت نسبت به توانایی‌های خود در برخورد مناسب با وظایف تحصیلی پیدا می‌کند و در نتیجه باورهای خودکارآمدی تحصیلی فرد در سطح بالایی خواهد بود. همچنین سازگاری از خصوصیات برجسته افراد توافق‌پذیر است [۱۰] که با اطمینان به توانایی خود در تعامل موفقیت‌آمیز با دیگران در مدرسه به عنوان یکی از مؤلفه‌های خودکارآمدی تحصیلی مرتبط است [۲۶].

ارتباط بین گشودگی به تجربه و خودکارآمدی تحصیلی را چگونه می‌توان تبیین کرد؟ افرادی که دارای ویژگی باز بودن به تجربه هستند، از کار روی مسائل ناآشنا و جدید ابراز خوشحالی و علاقه کرده و آن را به عنوان یک تجربه لذت‌بخش تصور می‌کنند [۱۰]. به همین علت این افراد احساس می‌کنند که می‌توانند از پس تکالیف و وظایف تحصیلی برآیند. لذا تصور مطلوبی از خود در آن‌ها شکل گرفته و باعث می‌شود تا با محیط سازگاری بیشتری داشته باشند، نسبت به حل وظایف محوله احساس مسئولیت کرده و به علت رسیدن به یک خودباوری تلاش خود را افزایش داده و به یک خودکارآمدی تحصیلی دست یابند. همچنین افرادی که دارای ویژگی گشودگی به تجربه هستند، از موقعیت‌های چالش‌برانگیز لذت برده و از آن استقبال می‌کنند و این ویژگی را در اکثر مواقع از جمله حضور در مدرسه نشان می‌دهند [۱۱].

نتایج نشان داد که روان‌نژندگرایی پیش‌بینی کننده مثبت و معنی دار و وظیفه‌گرایی و گشودگی به تجربه پیش‌بینی کننده منفی و معنی دار استرس تحصیلی هستند. این یافته همسو با تحقیقات قبلی [۱۱، ۳۱-۳۳] است. نظریه کنترل-ارزش هیجان‌های پیشرفت [۳۴] به منظور تبیین تجربه هیجان‌های تحصیلی بر نقش فرایندهای ارزیابی شناختی به عنوان پیش‌بینندهای درون فردی تأکید می‌کند. این درحالی است که محققان ارزیابی شناختی معتقد هستند که الگوهای ارزیابی شناختی افراد نسبت به موقعیت‌های استرس‌زا بر اساس ابعاد مختلف شخصیت، پاسخ‌های هیجانی متفاوتی را فرا می‌خواند. به عبارت دیگر، فرایندهای ارزیابی شناختی از ویژگی‌های شخصیتی تأثیر می‌پذیرند. همچنین آسیب‌پذیری به تنش یکی از صفات روان‌نژندگرایی است. بنابراین تعجبی ندارد که افراد با نمره‌های بالای روان‌نژندگرایی در موقعیت‌های استرس‌زا از راهبردهای منفعلانه مانند خودملاط‌گری، اجتناب و واکنش‌های خصمانه استفاده می‌کنند [۱۰]. بنابراین می‌توان انتظار داشت که در مدرسه از استرس تحصیلی بیشتری برخوردار باشند. در مورد ارتباط وظیفه‌گرایی و استرس تحصیلی می‌توان گفت که وظیفه‌گرایی در مقابل مسامحه‌کاری در نظر گرفته می‌شود. دانش‌آموزان وظیفه‌گرا در انجام کارهای تحصیلی 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 [۳۵]. خویش‌داری در آن‌ها به گونه‌ای است که با برنامه‌ریزی در محدوده زمان به انجام کارها دست می‌زنند. افراد وظیفه‌گرا در تصمیم‌گیری بسیار محتاط هستند و در پاسخ به عوامل محیطی، تأمل‌گرایانه عمل می‌کنند [۱۰]. به عبارتی هم در مرحله تصمیم‌گیری و هم در مرحله عمل به دور از استرس، مقاوم هستند. بر این اساس ارتباط وظیفه‌گرایی با استرس تحصیلی قابل تبیین به نظر می‌رسد.

در تبیین ارتباط بین گشودگی به تجربه و استرس تحصیلی می‌توان گفت که افرادی که دارای ویژگی باز بودن به تجربه هستند، از کار روی مسائل ناآشنا و جدید ابراز خوشحالی و علاقه کرده و آن را به عنوان یک تجربه لذت‌بخش تصور می‌کنند [۱۰]. همچنین افراد گشوده به تجربه از موقعیت‌های چالش‌برانگیز لذت برده و از آن استقبال می‌کنند و این ویژگی را در اکثر مواقع از جمله حضور در مدرسه نشان می‌دهند [۱۱]. بنابراین کمتر احتمال دارد دچار استرس تحصیلی شوند. همچنین نتایج نشان داد که استرس تحصیلی پیش‌بینی کننده منفی

استرس تحصیلی نیز باعث بروز باورهای نامناسب و ناکارآمد تحصیلی در آن‌ها می‌شود.

نتایج این پژوهش تلویحات نظری و عملی به دنبال دارد. به لحاظ نظری پژوهشی یافت نشده که روابط بین ویژگی‌های شخصیتی و خودکارآمدی تحصیلی را با واسطه‌گری استرس تحصیلی بررسی کرده باشد و در تحقیقات معدود در این زمینه فقط به ارتباط دو به دوی متغیرها پرداخته شده و بنابراین بررسی روابط این متغیرها در قالب یک مدل به غنای دانش در این زمینه افزوده است. همچنین با توجه به اهمیت خودکارآمدی تحصیلی به عنوان یکی از سازه‌های مهم روان‌شناسی مثبت در نظام‌های آموزشی دنیا، شناسایی پیشایندها و متغیرهای مرتبط با خودکارآمدی تحصیلی پیام‌های مهمی برای متخصصان و برنامه‌ریزان تعلیم و تربیت دارد، زیرا با شناسایی این عوامل می‌توان به طراحی برنامه‌های مداخله‌ای و آموزشی در زمینه افزایش خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان پرداخت. مانند گذشته دیگر نباید صرفاً بر هوش و مهارت‌های تفکر تأکید کرد و آن‌ها را تنها دغدغه نظام‌های آموزشی دانست، بلکه با فراهم آوردن محیط‌های آموزشی غنی می‌توان افراد کارآمد را وارد جامعه ساخت. این پژوهش محدودیت‌هایی داشته است. از جمله آن که این پژوهش در گروهی از دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم یزد انجام شده است که تعمیم‌پذیری یافته‌ها را در گروه‌های دیگر با محدودیت روبرو می‌سازد. در این زمینه پیشنهاد می‌شود تحقیقات آینده در نمونه‌هایی با پراکندگی سنی گسترده و در گروه‌های مختلف فرهنگی صورت گیرد. سرانجام این که، با توجه به وجود ابزارهای مختلف برای اندازه‌گیری خودکارآمدی تحصیلی، پیشنهاد می‌شود پژوهشگران آینده از ابزارهای دیگر سنجش خودکارآمدی تحصیلی اعم از پرسشنامه و مصاحبه استفاده و نتایج را با یکدیگر مقایسه کنند.

نتیجه‌گیری

نتایج اثر مستقیم توافق‌پذیری و گشودگی به تجربه بر خودکارآمدی تحصیلی و اثر مستقیم روان‌نژندگرایی، وظیفه‌گرایی و گشودگی به تجربه بر استرس تحصیلی و همچنین اثر استرس تحصیلی بر خودکارآمدی تحصیلی را مورد تأیید قرار داد. این نتایج همچنین نشان داد که استرس تحصیلی نقش واسطه‌ای بین ویژگی‌های شخصیتی و وظیفه‌گرایی، گشودگی به تجربه و روان‌نژندگرایی و خودکارآمدی تحصیلی دارد. بنابراین ویژگی‌های شخصیتی با کاهش استرس تحصیلی در مواجهه با مسائل استرس‌زا به افزایش خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان منجر می‌شود.

سپاسگزاری

لازم است از اداره کل آموزش و پرورش استان یزد و تمام دانش‌آموزانی که صمیمانه نویسندگان را در انجام این تحقیق همراهی کردند، قدردانی شود.

تأییدیه اخلاقی

در این پژوهش با معرفی منابع مورد استفاده، اصل اخلاقی امانت‌داری علمی رعایت شده و حق معنوی مؤلفین آثار، محترم شمرده شده است و سایر اصول اخلاق علمی همچون رازداری و رضایت آگاهانه رعایت شده است.

و معنی‌دار خودکارآمدی تحصیلی است. این یافته همسو با یافته‌های تحقیقات پیشین [۱۱، ۲۰-۲۴] است. نتیجه مطالعه حاضر و نتایج 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 منجر به کاهش باورهای خودکارآمدی تحصیلی در فراگیران می‌شود. در تبیین نتایج می‌توان این گونه استدلال نمود که استرس و برانگیختگی فیزیولوژیکی از عوامل مؤثر در کاهش خودکارآمدی تحصیلی است، این نتایج کاملاً در جهت دیدگاه بندورا است [۹]. به عبارتی دانش‌آموزانی که یک موقعیت تحصیلی را استرس‌زا ارزیابی می‌کنند، کمتر به توانایی خود جهت کنترل آن موقعیت اعتماد می‌کنند، خودکارآمدی تحصیلی کمتری را درک می‌کنند و کمتر از راهبردهای کاهش استرس استفاده می‌کنند.

در این پژوهش یافته‌های مرتبط با اثر واسطه‌ای نیز نشان داد اثر غیر مستقیم وظیفه‌گرایی، گشودگی به تجربه و روان‌نژندگرایی به خودکارآمدی تحصیلی با واسطه‌گری استرس تحصیلی مورد تأیید قرار گرفت. در تبیین اثرات غیر مستقیم هر یک از ابعاد شخصیتی بر خودکارآمدی تحصیلی می‌توان گفت که وظیفه‌گرایی، رابطه مثبت و غیرمستقیم (از طریق متغیر واسطه‌ای استرس تحصیلی) با خودکارآمدی تحصیلی را نشان می‌دهند. 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. افراد وظیفه‌گرا دارای صفاتی از قبیل نظم و ترتیب، وقت‌شناسی، مدیریت امور در زمان ممکن و داشتن اهداف در زندگی هستند [۳۰]. بنابراین دانش‌آموز وظیفه‌گرا در مواجهه با وظایف تحصیلی کمتر دچار استرس تحصیلی می‌شود و به همین دلیل می‌تواند تکالیف و وظایف خود را با موفقیت انجام دهد و در نتیجه باور پیدا می‌کند که از این پس نیز می‌تواند از پس تکالیف و وظایف تحصیلی برآید و باعث رشد باورهای خودکارآمدی تحصیلی در او شود. در مورد گشودگی به تجربه، یافته‌ها رابطه مثبت و غیرمستقیم (از طریق متغیر واسطه‌ای استرس تحصیلی) با خودکارآمدی تحصیلی را نشان می‌دهند. افرادی که دارای ویژگی گشودگی به تجربه هستند از موقعیت‌های چالش‌برانگیز لذت برده و از آن استقبال می‌کنند [۱۰] و این ویژگی را در اکثر مواقع از جمله حضور در مدرسه از خود نشان می‌دهند. بنابراین کمتر احتمال دارد دچار استرس در طول دوران تحصیل شوند. از طرف دیگر، دانش‌آموزانی که در انجام تکالیف تحصیلی در طول دوران تحصیل استرس نداشته باشند نسبت به دانش‌آموزانی که استرس تحصیلی دارند، با موفقیت بیشتر می‌توانند تکالیف تحصیلی خود را انجام دهند و به دلیل کسب موفقیت در انجام تکالیف، 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. این در حالی است که روان‌نژندگرایی عملکردی معکوس دارد. نمره بالا در عامل روان‌نژندگرایی شامل سازش‌ناپختگی روان‌شناختی و داشتن تجربه‌های زیاد از هیجان‌های ناخوشایند است که می‌تواند باعث عدم تحمل و بی‌حوصلگی در افراد گردد. آن‌ها اضطراب، افسردگی و بی‌ثباتی هیجانی دارند و هیجان‌های منفی گوناگون را به طور گسترده تجربه می‌کنند [۱۰]. بنابراین دانش‌آموزان روان‌نژندگرا در مواجهه با وظایف تحصیلی اغلب استرس تحصیلی و سطوح برانگیختگی هیجانی را تجربه می‌کنند، که تجربه

تعارض منافع

نتایج پژوهش حاضر با منافع هیچ سازمانی در تعارض نیست.

منابع مالی

کلیه هزینه‌های این پژوهش توسط نویسندگان تهیه شده است.

References

- Snyder C, Lopez S. Positive psychology: The scientific and practical explorations of human strengths. New Delhi: Sage Publications; 2007.
- Bandura A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychol Rev*. 1977;84(2):191-215. [pmid: 847061](#)
- Galla BM, Wood JJ, Tsukayama E, Har K, Chiu AW, Langer DA. A longitudinal multilevel model analysis of the within-person and between-person effect of effortful engagement and academic self-efficacy on academic performance. *J Sch Psychol*. 2014;52(3):295-308. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2014.04.001> [pmid: 24930821](#)
- Bandura A. Much Ado Over a Faulty Conception of Perceived Self-Efficacy Grounded in Faulty Experimentation. *J Soc Clin Psychol*. 2007;26(6):641-58. <http://dx.doi.org/10.1521/jscp.2007.26.6.641>
- Di Giunta L, Alessandri G, Gerbino M, Luengo Kanacri P, Zuffiano A, Caprara GV. The determinants of scholastic achievement: The contribution of personality traits, self-esteem, and academic self-efficacy. *Learn Individ Differ*. 2013;27:102-8. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2013.07.006>
- Schunk DH. Self-Efficacy and Education and Instruction. New York: Plenum Press; 1995. 281-303 p.
- Fosse TH, Buch R, Säfvenbom R, Martinussen M. The impact of personality and self-efficacy on academic and military performance: The mediating role of self-efficacy. *J Mil Stud*. 2015;6(1):47-65. <http://dx.doi.org/10.1515/jms-2016-0197>
- Fishbein M, Ajzen I. Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research. MA: Addison-Wesley; 1977.
- Schultz D, Schultz S. Theories of Personality. Tehran: Verayesh Publication; 2015.
- Costa PT, Jr., McCrae RR. Cross-sectional studies of personality in a national sample: 1. Development and validation of survey measures. *Psychol Aging*. 1986;1(2):140-3. [pmid: 3267390](#)
- Sorancheh M, Maktabi G, Hajiyakhchali A. [The causal relationship between personality traits and academic burnout by mediating academic self-efficacy and perceived academic stress in students]. *J Methods Psychol Modif*. 2014;5(17):75.
- Baezzat F, Rezapour S, Motaghdifard M. Presenting The Prediction Model Of Academic Self-Efficacy Based On Dimensions Of Family Communication Patterns With The Mediate Role Of Personality Traits Of Students. *J Child Ment Health*. 2017;3(4):3-14.
- Shams F, Amiranzadeh M. [The role of intermediate self-efficacy in the relationship between personality traits and social skills]. *J Methods Psychol Modif*. 2017;8(27):1-14.
- Rostami S, Talepasand S, Rahimian Bogar I. [The role of self-efficacy mediator in the relationship between personality traits and academic engagement]. *J Educ Psychol Stud*. 2017;14(26):103-22.
- De Feyter T, Caers R, Vigna C, Berings D. Unraveling the impact of the Big Five personality traits on academic performance: The moderating and mediating effects of self-efficacy and academic motivation. *Learn Individ Differ*. 2012;22(4):439-48. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2012.03.013>
- Zuffianò A, Alessandri G, Gerbino M, Luengo Kanacri BP, Di Giunta L, Milioni M, et al. Academic achievement: The unique contribution of self-efficacy beliefs in self-regulated learning beyond intelligence, personality traits, and self-esteem. *Learn Individ Differ*. 2013;23:158-62. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2012.07.010>
- Djigić G, Stojiljković S, Dosković M. Basic Personality Dimensions and Teachers' Self-efficacy. *Procedia - Soc Behav Sci*. 2014;112:593-602. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1206>
- Lazarus RS. Stress and emotion: A new synthesis: Springer Publishing Company; 2006.
- Tan JB, Yates S. Academic expectations as sources of stress in Asian students. *Soc Psychol Educ*. 2010;14(3):389-407. <http://dx.doi.org/10.1007/s11218-010-9146-7>
- Shokri O, KormiNouri R, Farahani M, Moradi A. Testing for the factor structure and psychometric properties of the Farsi version of Academic Stress Questionnaire. *J Behav Sci*. 2011;4(4):277-83.
- Taghvaeinia A, Sehní Yeilagh M, Neisi A. [Testing and comparing the causal relationship between perceived academic stress and subjective well-being through mediation of perceived social support and academic self-efficacy beliefs in male and female students of Shahid Chamran University of Ahwaz]. *J Psychol Achiev*. 2015;4(2):43-74.
- Roddenberry A, Renk K. Locus of control and self-efficacy: potential mediators of stress, illness, and utilization of health services in college students. *Child Psychiatry Hum Dev*. 2010;41(4):353-70. <http://dx.doi.org/10.1007/s10578-010-0173-6> [pmid: 20204497](#)
- Mulyadi S, Rahardjo W, Basuki AMH. The Role of Parent-child Relationship, Self-esteem, Academic Self-efficacy to Academic Stress. *Proc Soc Behav Sci*. 2016;217:603-8. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.063>
- Schonfeld P, Brailovskaia J, Bieda A, Zhang XC, Margraf J. The effects of daily stress on positive and negative mental health: Mediation through self-efficacy. *Int J Clin Health Psychol*. 2016;16(1):1-10. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijchp.2015.08.005> [pmid: 30487845](#)
- Kline RB. Principles and practice of structural equation modeling: Guilford publications; 2015.
- Zajacova A, Lynch SM, Espenshade TJ. Self-Efficacy, Stress, and Academic Success in College. *Res Higher Educ*. 2005;46(6):677-706. <http://dx.doi.org/10.1007/s11162-004-4139-z>
- Shokri O, Toolabi Z, Ghanaei Z, Taghvaeinia A, Kakabaraei K, Fooladvang K. [Studying psychometric academic self-efficacy beliefs questionnaire]. *J Educ Learn Stud*. 2011;3(2):45-61.
- Goldberg LR. An alternative "description of personality": the big-five factor structure. *J Pers Soc Psychol*. 1990;59(6):1216-29. [pmid: 2283588](#)
- Khormaei F, Farmani A. [Psychometric Properties of the Short Form of Goldberg's 50-Item Personality Scale]. *J Methods Psychol Modif*. 2014;4(16):29-39.
- Vazsonyi AT, Ksinan A, Mikuška J, Jiskrova G. The Big Five and adolescent adjustment: An empirical test across six cultures. *Pers Individ Differ*. 2015;83:234-44. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2015.03.049>
- Shokri O, Kadivar P, Naghsh Z, Ghanai Z, Daneshvarpour Z, MOLAEI M. [Personality traits, academic stress, and academic performance]. *J Psychol Stud*. 2007.
- Ahmadi MS. [Predicting job stress and burnout based on personality characteristics of nurses]. *Knowledge Res Appl Psychol*. 2016;17(2):99-107.
- Desa A, Yusooff F, Ibrahim N, Kadir NByA, Rahman RMA. A study of the Relationship and Influence of Personality on Job Stress among Academic Administrators at a University. *Proc Soc Behav Sci*. 2014;114:355-9. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.711>
- Pekrun R. The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educ Psychol Rev*. 2006;18(4):315-41. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Steel P. The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychol Bull*. 2007;133(1):65-94. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65> [pmid: 17201571](#)