رابطه‌ی ویژگی‌های شخصیتی با قدردانی به عنوان یک فضیلت اخلاقی: نقش میانجی استرس و خودکارآمدی تحصیلی

دکتر سید مهدی پورسید، دکتر فرهاد خرمائی*، دکتر راضیه شیخ الاسلامی، دکتر محبوبه فولادچنگ
بخش روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز

(تاریخ دریافت: ۹۸/۰۶/۱۰، تاریخ پذیرش: ۹۸/۰۸/۰۴)

مقاله پژوهشی

چکیده

زمینه: قدردانی به عنوان یک فضیلت اخلاقی، نه تنها نقش بسیار مهمی در سلامت روانی انسان‌ها دارد، بلکه قدردانی، انگیزه‌ی تکرار، فراوانی و تداوم رفتارهای مطلوب آنان را مضاعف می‌کند و به زندگی اجتماعی و جامعه‌ی انسانی رنگ و معنای زیبایی می‌بخشد. هدف پژوهش حاضر تعیین نقش میانجی استرس تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی در رابطه‌ی بین ویژگی‌های شخصیتی و قدردانی بود.

روش: پژوهش، کاربردی و شیوه‌ی گردآوری و تحلیل داده‌های آن، توصیفی و از نوع همبستگی است.جامعه‌ی پژوهش دانش‌آموزان دوره‌ی دوم متوسطه‌ی شهر یزد می‌باشند که از این تعداد ۴۷۴ دانش‌آموز (۱۸۶ پسر و ۲۸۸ دختر) به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند و به مقیاس چند مؤلفه‌ای قدردانی، فرم کوتاه پرسشنامه‌ی پنج عامل بزرگ شخصیت، پرسشنامه‌ی استرس تحصیلی و پرسشنامه‌ی خودکارآمدی تحصیلی پاسخ دادند. داده‌ها با استفاده از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری تحلیل شدند.

یافته‌ها: نتایج نشان داد که از بین ویژگی‌های شخصیتی، توافق‌پذیری، برون‌گرایی و گشودگی به تجربه به طور مستقیم و وظیفه‌گرایی، گشودگی به تجربه و روان‌نژندگرایی به صورت غیرمستقیم و با واسطه‌گری استرس تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی می‌توانند قدردانی را پیش‌بینی کنند.

نتیجه‌گیری: نتیجه آن که ویژگی‌های شخصیتی می‌توانند استرس تحصیلی افراد را کاهش داده و افراد کم استرس در مقابله با مشکلات خودکارآمدتر می‌شوند. در چنین شرایطی دانش‌آموزان در مسیر قدردان‌تر شدن پیش می‌روند.

کلید واژگان: استرس تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی، فضیلت اخلاقی، قدردانی، ویژگی‌های شخصیتی

سرآغاز

در سال‌های اخیر رویکردی نوین در حوزه‌ی روان‌شناسی گسترش یافت که از آن با عنوان روان‌شناسی مثبت[1] 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 (۱)، که از جمله‌ی این توانایی‌ها، می‌توان به قدردانی[2] اشاره کرد (۲). قدردانی سازه‌ای است که به تازگی نظر روان‌شناسان را به خود جلب نموده و به عنوان صفت جوهری روان‌شناسی مثبت‌نگر قلمداد شده است (۳). واژه‌ی قدردانی به معنای سپاس، بزرگواری یا سپاسگزاری است. همه‌ی مشتقات ریشه‌ی لاتین این واژه بر مهربانی، سخاوت، هدیه دادن و هدیه گرفتن دلالت دارند (۴).

قدردانی از صفات اخلاقی، کنش و واکنش‌های پسندیده و منش‌های مطلوب اجتماعی و رفتارهای محبت‌آمیز دیگران، نه تنها نقش بسیار مهمی در سلامت روانی انسان‌ها دارد، بلکه قدردانی، انگیزه‌ی تکرار، فراوانی و تداوم رفتارهای مطلوب آنان را مضاعف می‌کند و به زندگی اجتماعی معنای زیبایی می‌بخشد (۵). پژوهشگران قدردانی را به عنوان یک فضیلت اخلاقی[3] مطرح کرده‌اند. فردی که به ابراز کردن قدردانی می‌پردازد رفتاری حاکی از ادب و نیکومنش بودن را از خود به نمایش می‌گذارد (۶). به نظر پژوهشگران فضیلت اخلاقی قدردانی سه کارکرد اخلاقی مهم را بر عهده دارد: به عنوان یک فشارسنج اخلاقی، قدردانی نتیجه‌ی این ادراک است که فرد مقابل دارای انگیزه‌های نوع دوستانه است و به عنوان یک انگیزه‌ی اخلاقی می‌تواند رفتارهای بین فردی

نویسندهٔ مسئول: نشانی الکترونیکی: khormaei@shirazu.ac.ir

[Downloaded from ethicsjournal.ir on 2026-09-16]

فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری، سال شانزدهم، شماره ۳، ۱۴۰۰
[DOR: 20.1001.1.22517634.1400.16.3.6.3]

منفی را محدود ساخته و رفتارهای جامعه‌پسند را افزایش دهد. در نهایت به عنوان یک عامل تقویت کننده‌ی اخلاقی می‌تواند به افزایش پاسخ‌های مثبت از جانب دیگران کمک نماید (۵). همچنین قدردانی در روان‌شناسی یک حالت شناختی و عاطفی است. این حالت اغلب با این ادراک همراه است که فرد منفعتی دریافت کرده که سزاوار آن نبوده یا آن را به دست نیاورده است، بلکه این منفعت به دلیل نیات خوب فرد دیگری به او رسیده است (۷).

قدردانی از متغیرهای گوناگون اثر می‌پذیرد، ویژگی‌های شخصیتی[۴] از جمله‌ی این متغیرها است (۸). بی‌تردید بررسی شخصیت، یکی از مباحث اساسی در روان‌شناسی بوده و هدف نهایی بیشتر پژوهش‌های مربوط به انسان است (۹). ویژگی‌های شخصیتی، صفات پایداری هستند که از موقعیتی به موقعیت دیگر چندان تغییر نمی‌کنند و می‌توانند پیش‌بینی کننده‌ی رفتار فرد در موقعیت‌های مختلف باشند (۱۰) و به عنوان یک اساس ژنتیکی به نسبت پایدار و با قابلیت تعمیم میان فرهنگی، در نظر گرفته می‌شوند (۱۱). ساختار شخصیت بر اساس مدل‌های مختلفی تبیین شده است. مدل پنج عامل بزرگ شخصیت از معتبرترین مدل‌های شخصیت محسوب می‌شود. در این مدل فرض بر آن است که شخصیت هر فرد از پنج عامل زیربنایی تشکیل شده است. این عوامل عبارتند از: روان‌نژندگرایی[۵]، برون‌گرایی[۶]، گشودگی در تجربه[۷]، توافق‌پذیری[۸] و وظیفه‌گرایی[۹] (۱۲).

در مورد ارتباط ویژگی‌های شخصیتی با قدردانی بیشتر پژوهش‌ها به اثر پیش‌بینی کننده‌ی ویژگی‌های شخصیتی در قدردانی پرداخته‌اند. بر اساس نتایج یکی از تحقیقات، روان‌نژندگرایی رابطه‌ی منفی ولی گشودگی در تجربه، توافق‌پذیری و وظیفه‌گرایی رابطه‌ی مثبت با قدردانی دارند (۱۳). در مطالعه‌ای مشخص شد که روان‌نژندگرایی و گشودگی در تجربه به طور مثبت با قدردانی رابطه دارد (۱۴). پژوهشگران در پژوهشی دیگر دریافتند که قدردانی با روان‌نژندگرایی ، همبستگی منفی و با توافق‌پذیری، برون‌گرایی، وظیفه‌گرایی و گشودگی در تجربه، همبستگی مثبت دارد (۵). در پژوهشی دیگر مشخص شد که قدردانی همبستگی مثبت با برون‌گرایی، گشودگی در تجربه، توافق‌پذیری و وظیفه‌گرایی دارد و ارتباط منفی با روان‌نژندگرایی دارد (۳). همچنین در پژوهش دیگری این نتیجه به دست آمد که روان‌نژندگرایی با قدردانی رابطه‌ی منفی دارد در حالی که برون‌گرایی، گشودگی در تجربه، توافق‌پذیری و وظیفه‌گرایی با قدردانی به طور مثبت مرتبط است (۱۵). در نهایت پژوهشگران تنها دو ویژگی روان‌نژندگرایی و برون‌گرایی را به عنوان پیش‌آیند قدردانی مورد تأیید قرار دادند (۸). از این رو با توجه به روند پژوهش‌های انجام شده در تبیین قدردانی، لازم است که به کارکردهای ویژگی‌های شخصیتی در کنار دیگر متغیرها در تبیین قدردانی توجه شود.

پژوهش‌ها همچنین نشان داده است که استرس[۱۰] با قدردانی در ارتباط است و حوادث استرس‌آور زندگی از جمله عوامل مهم در توضیح قدردانی است (۸). طبق دیدگاه لازاروس، استرس بیانگر رابطه‌ی بین فرد و موقعیت است که در آن مطالبات موقعیتی از منابع درون فردی فراتر ارزیابی می‌شوند (۱۶). استرس تحصیلی[۱۱] 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 تجربه‌ی ناهماهنگی بین مطالبات موقعیتی و منابع درون فردی اشاره می‌کند (۱۷). در مورد ارتباط بین استرس و قدردانی بیشتر پژوهش‌ها به اثر پیش‌بینی کننده‌ی استرس در قدردانی فراگیران پرداخته‌اند. پژوهشگران در پیش‌بینی قدردانی بر مبنای استرس در نوجوانان نشان دادند که استرس با قدردانی رابطه‌ی منفی دارد (۱۸). پژوهشگران در پژوهشی دیگر دریافتند که حوادث استرس‌آور زندگی، پیش‌بین منفی قدردانی است (۸). بنابراین، از آن جایی که افراد مورد نظر در پژوهش حاضر، دانش‌آموزان هستند، لذا استرس تحصیلی به طور خاص به عنوان یکی از پیش‌آیندهای قدردانی مورد توجه قرار گرفته است.

استرس و رابطه‌ی آن با خودکارآمدی[۱۲] و تأثیری که بر قدردانی می‌گذارند از متغیرهای دیگر مورد مطالعه در این پژوهش است. خودکارآمدی یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌های کسب موفقیت در سازش یافتگی است(۱۹). خودکارآمدی باور افراد درباره‌ی توانایی‌هایشان است که سطوح مشخصی از عملکرد را مشخص می‌کند و بر اتفاقات مؤثر در زندگی تأثیر دارد (۲۰). در حقیقت خودکارآمدی نقش میانجی‌گر و تسهیل کننده در پیوند میان کنش‌های شناختی بازی می‌کند (۲۱). زیمرمن اشاره می‌کند که خودکارآمدی، سازه‌ای چند بعدی است (۲۲). بر این اساس، محققان تأکید کرده‌اند که ارزیابی خودکارآمدی، وابسته به بافت است. بنابراین، در موقعیت‌های تحصیلی، اندازه‌گیری خودکارآمدی تحصیلی[۱۳] از اهمیت بیشتری برخوردار است (۲۳). خودکارآمدی تحصیلی به ادراک فرد در ارتباط با شایستگی و قابلیت یادگیری و عملکرد وی در انجام وظایف و تکالیف آموزشی اشاره دارد. اطمینان افراد به توانایی‌های آموزشی خود تحت تأثیر خودکارآمدی آن‌ها است (۲۴).

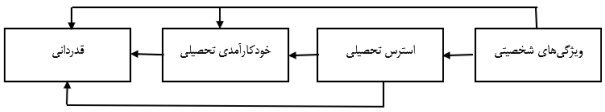
در پژوهشی مشخص شد که عزت نفس با قدردانی رابطه‌ی مثبت دارد (۲۵). پژوهشگران در پژوهشی نشان دادند که عزت نفس پیش‌بین مثبت قدردانی است (۲۶). پژوهشگران در پژوهشی دیگر دریافتند که بین قدرانی و عزت نفس رابطه‌ی مثبت وجود دارد (۲۷)در پژوهشی دیگر استرس تحصیلی پیش‌آیند خودکارآمدی تحصیلی بوده است، آن‌ها در سنجش 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 موفقیت‌آمیز تکلیف مربوطه را مورد بررسی قرار دادند (۲۳). همچنین در برخی از پژوهش‌های گذشته در مورد استرس و خودکارآمدی تحصیلی، استرس تحصیلی به عنوان یکی از پیش‌آیندهای خودکارآمدی تحصیلی مورد بررسی قرار گرفته است (۳۰، ۲۹، ۲۸). بنابراین، در مدل مورد بررسی در این پژوهش، استرس تحصیلی مقدم بر خودکارآمدی تحصیلی فرض شده است.

امروزه قدردانی صرفاً نه به عنوان یک فضیلت اخلاقی، بلکه به عنوان یک ویژگی انسان سالم و حتی به عنوان یکی از عناصر روان‌شناسی مثبت مورد توجه قرار گرفته است. در حالی که در ایران، مطالعات

[Downloaded from ethicsjournal.ir on 2026-09-16]

[DOR: 20.1001.1.22517634.1400.16.3.6.3]

اندکی به بررسی این سازه پرداخته است. علاوه بر این، بررسی‌های داخل کشور حکایت از این دارد که شناسایی عوامل مؤثر بر قدردانی، تاکنون در گروه سنی نوجوانی بررسی نشده است. همچنین کمتر پژوهشی به بررسی عوامل توانمندساز حوزه‌ی قدردانی و همچنین تبیین نقش متغیرهای میانجی در قالب یک مدل علی پرداخته‌اند (۸،۲۶). بنابراین پژوهش حاضر سعی در یافتن متغیرهای تأثیرگذار جهت ارتقای قدردانی دانش‌آموزان و همچنین عملیاتی کردن مدل مفهومی قدردانی دارد. بنابراین هدف اصلی پژوهش حاضر تعیین نقش میانجی استرس تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی در رابطه‌ی بین ویژگی‌های شخصیتی و قدردانی است (نگاره‌ی ۱).



نگاره ۱: مدل مفهومی تحقیق

روش

پژوهش حاضر از نوع همبستگی است و از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده می‌شود. جامعه‌ی آماری این پژوهش را تمامی دانش‌آموزان دوره‌ی دوم متوسطه‌ی شهر یزد تشکیل دادند که در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ مشغول به تحصیل بودند. از میان جامعه‌ی آماری، بر اساس یک دیدگاه که تعداد نمونه را ۳ تا ۵ برابر تعداد گویه‌ها بیان می‌کند (۳۱)، ۴۷۴ دانش‌آموز (۱۸۶ پسر و ۲۸۸ دختر) به شیوه‌ی نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای 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 دانش‌آموزان حاضر در کلاس‌های منتخب، مشارکت کنندگان در پژوهش را تشکیل دادند.

برای سنجش قدردانی، از مقیاس چند مؤلفه‌ای قدردانی استفاده شد. این مقیاس مشتمل بر ۲۹ گویه می‌باشد که به صورت مقیاس ۵ گزینه‌ای لیکرت نمره‌گذاری می‌شود. این مقیاس دارای سه خرده مقیاس هیجانی (۶ گویه)، نگرشی (۱۰ گویه) و رفتاری (۱۳ گویه) است. در این مقیاس، گویه‌های شماره‌ی ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۶ و ۲۵ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. این مقیاس یک مقیاس خود گزارشی است که قدردانی را در گروه‌های سنی نوجوان تا بزرگسال (دامنه‌ی سنی ۱۱ تا ۷۵ سال) ارزیابی می‌کند (۳۲). پایایی خرده مقیاس‌های هیجانی، نگرشی و رفتاری با استفاده از آلفای کرونباخ به ترتیب برابر با ۰/۸۷، ۰/۸۰ و ۰/۸۴ به دست آمده است. نتایج تحلیل مؤلفه‌های اصلی با استفاده از چرخش ابلیمین هم نشان داد که این مقیاس از سه مؤلفه‌ی هیجان، نگرش و رفتار تشکیل شده است (۳۲). پژوهشگران در بررسی روایی سازه‌ی این مقیاس به این نتیجه رسیدند که مؤلفه‌های هیجان، نگرش و رفتار مقیاس چند مؤلفه‌ای قدردانی از همبستگی مثبت و معنی‌دار با پرسشنامه‌ی قدردانی (۵) و مقیاس‌های بهزیستی برخوردار بوده است (۳۲). در پژوهش حاضر جهت بررسی روایی، از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد نتایج تحلیل عاملی تأییدی نشان داد که گویه‌های بعد هیجان قدردانی از افراد با ۳ گویه (با بار عاملی ۰/۵۳ تا ۰/۷۸)، هیجان قدردانی 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 داد که مدل دارای برازش مطلوب است. همچنین به منظور بررسی پایایی نمرات مقیاس قدردانی، ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد که مقادیر ضرائب برای عامل‌های هیجان قدردانی از افراد، هیجان قدردانی از داشته‌ها، تاملات قدردانانه، قدردانی از دیگران و قدردانی کل به ترتیب ۰/۷۰، ۰/۶۴، ۰/۶۹، ۰/۷۸، و ۰/۸۴ به دست آمد.

برای سنجش ویژگی‌های شخصیتی، از فرم کوتاه پرسشنامه‌ی پنج عامل بزرگ شخصیت استفاده شد. نتایج تحلیل عاملی این محققان نشان دهنده‌ی استقلال پنج عامل بزرگ شخصیت بود. این پرسشنامه شامل ۲۱ گویه است. درجه‌بندی این ویژگی‌ها بر اساس مقیاس ۵ درجه‌ای است که در مورد گویه‌های مثبت به انتخاب گزینه‌ی کاملاً درست، نمره‌ی ۵ و به انتخاب گزینه‌ی کاملاً نادرست، نمره‌ی ۱ تعلق می‌گیرد. گویه‌های منفی به صورت عکس نمره‌گذاری می‌شوند. پژوهشگران جهت بررسی پایایی فرم کوتاه پرسشنامه‌ی پنج عامل بزرگ شخصیت از روش آلفای کرونباخ استفاده کردند و ضرایب پایایی برای عامل‌های روان‌نژندگرایی، برون‌گرایی، گشودگی در تجربه، توافق‌پذیری و وظیفه‌گرایی را به ترتیب ۰/۸۳، ۰/۷۲، ۰/۶۹، ۰/۸۳ و ۰/۸۱ به دست آوردند (۳۳). در پژوهش حاضر برای تعیین روایی پرسشنامه‌ی 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 مورد تأیید قرار داد. همچنین به منظور بررسی پایایی پرسشنامه‌ی پنج عامل بزرگ شخصیت، ضریب 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 ۰/۵۰به دست آمد.

برای سنجش استرس تحصیلی از پرسشنامه‌ی استرس تحصیلی استفاده شد. در این پرسشنامه، مفهوم استرس تحصیلی از طریق ۲۷ تکلیف مربوط به مدرسه اندازه‌گیری می‌شود. در پرسشنامه‌ی استرس تحصیلی، از شرکت کنندگان خواسته می‌شود تا میزان استرس‌زایی هر یک از ۲۷ تکلیف را بر روی یک مقیاس ۱۱ درجه‌ای از «به هیچ وجه استرس‌زا نیست» (نمره‌ی صفر) تا «کاملاً استرس‌زا است» (نمره‌ی ده) تعیین کنند (۲۳). نتایج تحلیل مؤلفه‌های اصلی با استفاده از چرخش ابلیمین نشان داده است که پرسشنامه‌ی 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

مقاله پژوهشی
فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری، سال شانزدهم، شماره ۳، ۱۴۰۰

[Downloaded from ethicsjournal.ir on 2026-09-16]

[DOR: 20.1001.1.22517634.1400.16.3.6.3]

تأییدی، وجود عوامل چهارگانه را تأیید کرده است (۲۸). همچنین ضرایب آلفای کرونباخ عامل کلی استرس تحصیلی و خرده مقیاس‌های دشواری عملکرد تحصیلی در کلاس، دشواری عملکرد تحصیلی در 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 آمد (۲۸). در این پژوهش 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 پرسشنامه‌ی 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، ۰/۷۰، ۰/۷۸ و ۰/۹۲ به دست آمد.

در نهایت، برای سنجش خودکارآمدی تحصیلی، از پرسشنامه‌ی خودکارآمدی تحصیلی استفاده شد. در این پرسشنامه، مفهوم خودکارآمدی تحصیلی از طریق ۲۷ تکلیف مربوط به مدرسه اندازه‌گیری می‌شود. در این پرسشنامه از شرکت کنندگان 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» (نمره‌ی یک) تا «کاملاً مطمئن» (نمره‌ی ده) تعیین کنند (۲۳). نتایج تحلیل مؤلفه‌های اصلی با استفاده از چرخش ابلیمین نشان داده است که پرسشنامه‌ی 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. در پژوهش این محققین ضرایب همسانی درونی عامل کلی خودکارآمدی تحصیلی و خرده مقیاس‌های 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 به ترتیب برابر با ۰/۹۴، ۰/۸۸، ۰/۸۵، ۰/۸۳ و ۰/۷۲ به دست آمد (۳۴). در پژوهش حاضر برای ارزیابی روایی این ابزار از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. نتایج تحلیل عاملی تأییدی وجود چهار عامل را مورد تأیید قرار داد. همچنین به منظور بررسی پایایی پرسشنامه‌ی استرس تحصیلی، ضریب آلفای کرونباخ محاسبه 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، ۰/۷۹ و ۰/۹۲ به دست آمد.

پرسشنامه‌ها به تعداد حجم نمونه بین دانشجویان توزیع و جمع‌آوری شد. پرسشنامه‌های پژوهش با رضایت شخصی دانشجویان تکمیل شده و به منظور حفظ محرمانگی اطلاعات، داده‌های جمع‌آوری شده مورد تحلیل قرار گرفته است. در نهایت داده‌ها با روش‌های آماری توصیفی و استنباطی و الگوی معادلات ساختاری، با نرم‌افزار AMOS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته است.

یافته ها

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 پیشنهادی انجام شد. در جدول ۱ میانگین، انحراف معیار و ضرائب همبستگی پیرسون (مرتبه‌ی صفر) بین متغیرهای پژوهش آورده شده است.

جدول ۱: شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

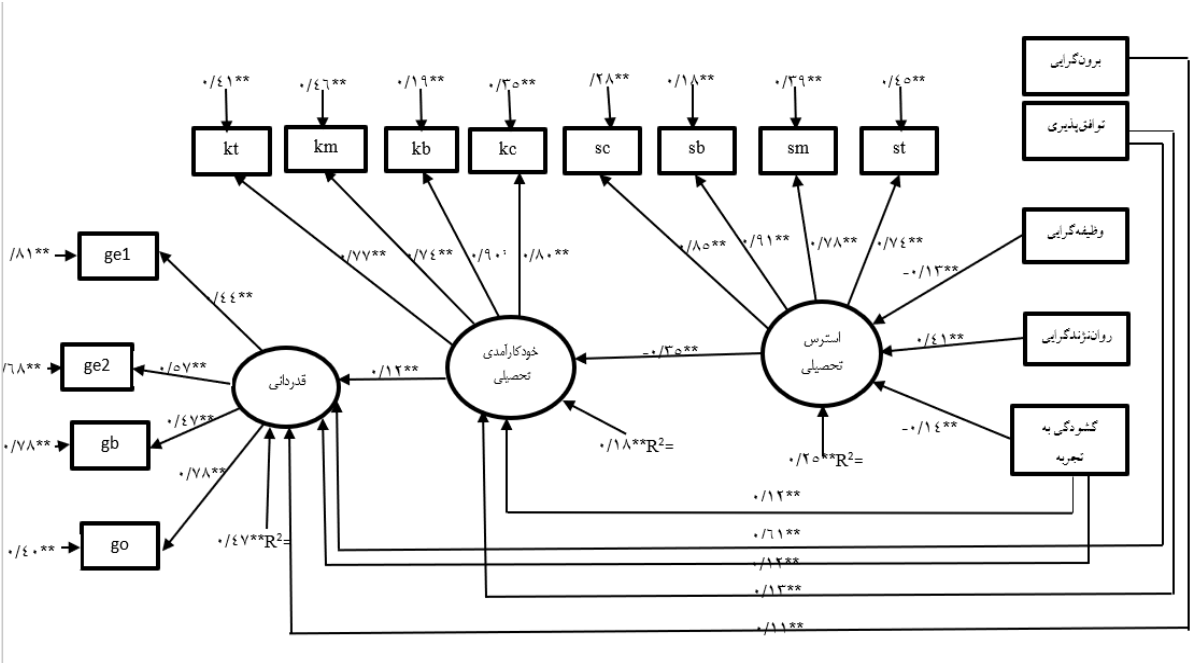
متغیر	M	SD	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴	۱۵	۱۶	۱۷
برونگرایی	۱۶/۳	۳/۲۷	۱																
توافق پذیری	۱۶	۲/۸۳	۰/۱۳**	۱															
وظیفه گرایی	۱۳/۴	۳/۰۴	۰/۰۱	۰/۱۶**	۱														
روان نژندی	۹/۱۸	۲/۵۳	۰/۰۲	۰/۰۳	۰/۲۱**	۱													
گشودگی به تجربه	۱۰	۲/۴۱	۰/۰۳	۰/۱۰*	۰/۱۴**	۰/۱۶**	۱												
دشواری عملکرد برون کلاسی	۲۹/۵	۴/۹۵	۰/۰۴	۰/۰۵	۰/۲۱**	۰/۴۱**	۰/۲۰**	۱											
دشواری در تعامل	۱۰/۴	۲/۱۲	۰/۰۸	۰/۰۰۹	۰/۱۲**	۰/۳۲**	۰/۲۳**	۰/۶۹**	۱										
دشواری مدیریت امور	۱۳	۲/۸۰	۰/۱۰	۰/۰۳	۰/۲۳**	۰/۴۱**	۰/۱۰*	۰/۷۰**	۰/۵۷**	۱									
دشواری عملکرد درون کلاسی	۲۰/۴	۴/۱۹	۰/۰۳	۰/۰۷	۰/۲۰**	۰/۴۱**	۰/۲۱**	۰/۶۹**	۰/۶۲**	۰/۶۷**	۱								
خودکارآمدی درون کلاسی	۴۳/۱	۹/۷۲	۰/۱۳**	۰/۱۰*	۰/۱۴**	۰/۰۵	۰/۱۶**	۰/۲۴**	۰/۲۲**	۰/۱۷**	۰/۲۲**	۱							
خودکارآمدی	۴۵/۴	۸/۴۷	۰/۰۸	۰/۱۴**	۰/۱۸**	۰/۱۱*	۰/۱۹**	۰/۳۴**	۰/۳۱**	۰/۲۵**	۰/۲۷**	۰/۷۲**	۱						

[Downloaded from ethicsjournal.ir on 2026-09-16]

[DOR: 20.1001.1.22517634.1400.16.3.6.3]

برون کلاسی																			
خودکارآمدی در مدیریت امور	۳۱/۳	۶/۲۴	۰/۰۸	۰/۰۲	**۰/۱۶	**۰/۱۸	*۰/۱۰	**۰/۲۷	**۰/۲۳	**۰/۳۰	**۰/۲۴	**۰/۶۸	**۰/۶۶	۱					
خودکارآمدی در تعامل	۴۱/۹	۱۲/۲	۰/۰۶	**۰/۱۵	*۰/۱۰	*۰/۱۰	**۰/۲۴	**۰/۳۴	*۰/۴۲	**۰/۱۹	**۰/۲۵	**۰/۶۱	**۰/۷۰	**۰/۵۴	۱				
قدردانی از افراد	۱۲	۲/۱۰	**۰/۱۸	**۰/۳۰	۰/۰۶	۰/۰۵	۰/۰۸	*۰/۱۱	۰/۰۷	۰/۰۰۷	۰/۰۱	۰/۰۵	۰/۰۷	۰/۰۳	*۰/۱۰	۱			
قدردانی از داشته ها	۱۶/۶	۲/۴۴	**۰/۱۵	**۰/۳۲	**۰/۱۸	*۰/۱۱	*۰/۱۱	**۰/۱۲	۰/۰۷	۰/۰۷	*۰/۱۱	**۰/۱۲	**۰/۱۵	**۰/۱۶	**۰/۰۸	**۰/۴۶	۱		
تاملات قدردانانه	۱۵/۱	۲/۶۶	۰/۰۲	**۰/۳۲	*۰/۱۱	۰/۱۲	۰/۰۷	۰/۱۳	۰/۰۳	۰/۱۳	۰/۰۷	**۰/۱۶	**۰/۱۴	**۰/۱۶	۰/۰۹	**۰/۱۷	**۰/۴۰	۱	
قدردانی از دیگران	۳۷/۱	۵/۷۳	**۰/۱۴	**۰/۵۱	**۰/۱۱	۰/۰۲	**۰/۱۶	۰/۰۳	۰/۰۳	۰/۰۵	۰/۰۶	*۰/۱۲	**۰/۱۳	*۰/۱۰	*۰/۱۲	**۰/۳۳	**۰/۴۴	**۰/۳۷	۱

شکل ۲ ضرایب مسیر و مدل نهایی پژوهش را نشان می‌دهد. همچنین در جدول ۲ شاخص‌های برازش مدل پژوهش آمده است. شاخص‌هـای برازش نشان داد که مدل از برازش مطلوبی برخوردار است.



sc: دشواری عملکرد درون کلاسی، sb: دشواری عملکرد برون کلاسی، sm: دشواری در مدیریت امور، st: دشواری در تعامل، kc: خودکارآمدی درون کلاسی، kb: خودکارآمدی برون کلاسی، km: خودکارآمدی در مدیریت امور، kt: خودکارآمدی در تعامل، ge1: هیجان قدردانی از افراد، ge2: هیجان قدردانی از داشته‌ها، gb: تاملات قدردانانه، go: قدردانی از دیگران

نگارهٔ ۲: مدل نهایی پژوهش

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

جدول ۲: شاخص‌های برازش مدل

شاخص‌ها	X^2/df	IFI	CFI	GFI	RMSEA	PCLOSE
مدل پژوهش	۲/۴۲	۰/۹۵	۰/۹۵	۰/۹۴	۰/۰۵	۰/۱۵

مقاله پژوهشی
فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری، سال شانزدهم، شماره ۳، ۱۴۰۰
[Downloaded from ethicsjournal.ir on 2026-09-16]
[DOR: 20.1001.1.22517634.1400.16.3.6.3]

جدول ۳: اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش

مسیر	متغیر	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	اثر کل
قدردانی	گشودگی به تجربه	۰/۱۲**	**۰/۰۲	**۰/۱۴
	توافق‌پذیری	۰/۶۱**	۰/۰۱**	۰/۶۲**
	وظیفه‌گرایی	–	۰/۰۰۵*	۰/۰۰۵**
	روان‌نژندگرایی	–	−۰/۰۲**	−۰/۰۲**
	استرس تحصیلی	–	−۰/۰۴**	−۰/۰۴**
	خودکارآمدی تحصیلی	۰/۱۲**	-	۰/۱۲**
استرس تحصیلی	وظیفه‌گرایی	−۰/۱۳*	-	−۰/۱۳*
	روان‌نژندگرایی	۰/۴۱**	-	۰/۴۱**
	گشودگی به تجربه	−۰/۱۴**	-	−۰/۱۴**
خودکارآمدی تحصیلی	گشودگی به تجربه	۰/۱۲**	**۰/۰۵	۰/۱۳**
	توافق‌پذیری	۰/۱۳**	–	۰/۱۳**
	وظیفه‌گرایی	-	**۰/۰۵	**۰/۰۵
	روان‌نژندگرایی	-	**−۰/۱۵	**−۰/۱۵

در مجموع با توجه به نتایج تحلیل‌ها و بررسی اثرات مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای موجود در مدل می‌توان بیان کرد که ویژگی‌های شخصیتی وظیفه‌گرایی و روان‌نژندگرایی به طور غیرمستقیم و گشودگی به تجربه به طور مستقیم و غیرمستقیم از طریق متغیر واسطه‌ای (استرس تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی) قادر به پیش‌بینی قدردانی هستند و در مجموع ۴۷ درصد از واریانس قدردانی از این طریق تبیین می‌شود. این در حالی است که واریانس تبیین شده‌ی استرس تحصیلی برابر با ۲۵ درصد و واریانس تبیین شده‌ی خودکارآمدی تحصیلی برابر با ۱۸ درصد در این مدل به دست آمد.

بحث

هدف این پژوهش تعیین نقش میانجی استرس تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی در رابطه‌ی بین ویژگی‌های شخصیتی و قدردانی به عنوان یک فضیلت اخلاقی در قالب مدل معادلات ساختاری بود. یافته‌های پژوهش نشان داد که توافق‌پذیری، برون‌گرایی و گشودگی به تجربه اثر مستقیم مثبت بر قدردانی دارند. این یافته با یافته‌های مطالعات قبلی همسو است (۱۵، ۱۴، ۱۳، ۸، ۵، ۳). در تبیین این یافته می‌توان گفت، افراد توافق‌پذیر به درست‌کاری دیگران تمایل دارند، توجه زیادی به دیگران دارند، با دیگران همنوایی می‌کنند، به دیگران احترام می‌گذارند و نسبت به دیگران حساسیت نشان می‌دهند (۱۲). بنابراین، افراد توافق‌پذیر در مقابل لطف دیگران قدردانی بیشتری نشان دهند. در تبیین این یافته می‌توان گفت که برون‌گراها از تعاملات بین فردی بالاتر برخوردارند که در طی آن‌ها کمک‌های بیشتری را از سوی دیگران دریافت می‌کنند که این باعث می‌شود قدردانی بیشتری را صورت دهند (۳۵). همچنین هر چه گشودگی به تجربه در فرد بالاتر باشد کیفیت روابط بین فردی او نیز بهتر خواهد بود. اشخاص گشوده به تجربه درباره‌ی دنیای درونی و بیرونی کنجکاو هستند و زندگی آن‌ها از لحاظ تجربه غنی است (۱۲).

پس با توجه به ویژگی‌هایی مانند انعطاف در تجارب، درک عمیق از موقعیت‌های هیجانی، احساساتی بودن و داشتن روابط بین فردی بهتر، انتظار می‌رود که آن‌ها با محیط خود سازگاری بهتری داشته و نسبت به لطف دیگران قدردان‌تر باشند.

نتایج نشان داد که توافق‌پذیری و گشودگی به تجربه اثر مستقیم مثبت بر خودکارآمدی تحصیلی دارند. این یافته با نتایج مطالعات قبلی همسو است (۳۶–۴۱). در مورد این یافته می‌توان گفت که اساس توافق‌پذیری کیفیت رفتارهای بین فردی است (۴۲)، یعنی افراد توافق‌پذیر 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. بنابراین، دانش‌آموزی که از این ویژگی‌ها برخوردار است مورد حمایت دیگران نیز قرار می‌گیرد و تصور مثبت نسبت به توانایی‌های خود پیدا می‌کند و در نتیجه خودکارآمدی تحصیلی فرد در سطح بالایی خواهد بود. افرادی که دارای ویژگی باز بودن به تجربه هستند، از کار روی مسائل جدید ابراز علاقه کرده و آن را به عنوان یک تجربه‌ی لذت‌بخش تصور می‌کنند (۱۲). به همین علت این افراد احساس می‌کنند که می‌توانند از پس تکالیف تحصیلی برآیند و به یک خودکارآمدی در طول دوران تحصیل دست می‌یابند.

همچنین نتایج نشان داد که روان‌نژندگرایی و وظیفه‌گرایی به ترتیب پیش‌بینی کننده‌ی مثبت و منفی استرس تحصیلی است. این یافته همسو با تحقیقات پیشین است (۳۶ و ۴۳–۴۶). آسیب‌پذیری به تنش یکی از صفات روان‌نژندگرایی است (۱۲). بنابراین، افراد روان‌نژندگرا در موقعیت‌های استرس‌زا از راهبردهای منفعلانه مانند خودملالت‌گری، اجتناب و واکنش‌های خصمانه استفاده کنند. بنابراین در مدرسه از استرس تحصیلی بیشتری برخوردار هستند. در مورد ارتباط وظیفه‌گرایی و استرس تحصیلی می‌توان گفت که وظیفه‌گرایی در مقابل مسامحه‌کاری[۱۴] در نظر گرفته می‌شود. دانش‌آموزان وظیفه‌گرا در انجام کارها با اراده‌ی بالا، پافشاری می‌کنند و به دلیل داشتن نظم و اهداف در زندگی

[Downloaded from ethicsjournal.ir on 2026-09-16]

[DOR: 20.1001.1.22517634.1400.16.3.6.3]

و همچنین توانایی دست‌یابی به آن اهداف، تحمل بیشتری در شرایط مختلف زندگی نشان می‌دهند (۴۷). خویشتن‌داری در آن‌ها به گونه‌ای است که با برنامه‌ریزی در محدوده‌ی زمان به انجام کارهای تحصیلی دست می‌زنند. افراد وظیفه‌گرا هم در مرحله‌ی تصمیم‌گیری و هم در مرحله‌ی عمل به دور از استرس، مقاوم هستند (۱۲). بر این اساس ارتباط وظیفه‌گرایی با استرس تحصیلی قابل تبیین به نظر می‌رسد.

یافته‌های پژوهش نشان داد که استرس تحصیلی بر قدردانی اثر مستقیم ندارد. این یافته ناهمسو با یافته‌های پیشین است (۱۸، ۸). البته این پژوهشگران به ارتباط استرس و رویدادهای استرس‌آور زندگی و قدردانی اشاره کرده‌اند و تحقیقی که به طور مستقیم به ارتباط استرس تحصیلی و قدردانی اشاره کرده باشد، یافت نشد. با توجه به این که بر اساس جدول ماتریس همبستگی (جدول ۱) بین استرس تحصیلی و قدردانی همبستگی و ارتباط دیده شد و این ارتباط در مدل به صورت مستقیم حذف گردید و استرس تحصیلی از طریق غیرمستقیم و به واسطه‌ی خودکارآمدی تحصیلی بر روی قدردانی تأثیرگذار است؛ به نظر می‌رسد استرس تحصیلی با واسطه‌ی کامل خودکارآمدی تحصیلی اثر خود را در قدردانی می‌گذارد، بر این اساس می‌توان گفت که سازوکار ارتباط استرس تحصیلی بر روی قدردانی، متغیرهای واسطه مانند خودکارآمدی تحصیلی است.

نتایج نشان داد که استرس تحصیلی پیش‌بینی کننده‌ی منفی و معنی‌دار خودکارآمدی تحصیلی است. این یافته همسو با یافته‌های تحقیقات پیشین است (۲۸، ۲۹ و ۴۸-۵۱). نتیجه‌ی مطالعه‌ی حاضر و مطالعات پیشین دلالت بر این داشتند که استرس از جمله متغیرهایی است که در میزان باورهای خودکارآمدی تحصیلی فراگیران تأثیر دارد و تجربه‌ی 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[15] از عوامل مؤثر در کاهش خودکارآمدی تحصیلی است و کاملاً در جهت دیدگاه بندورا است (۱۰).

همچنین نتایج نشان داد که خودکارآمدی تحصیلی پیش‌بینی کننده‌ی مثبت و معنی‌دار قدردانی است. این یافته همسو با تحقیقات قبلی است (۲۷، ۲۶، ۲۵). این یافته بر اساس دیدگاه شناختی-اجتماعی قابل تبیین است زیرا بندورا خودکارآمدی را در رشد توانایی‌های شناختی مؤثر می‌داند و قدردانی نیز دربردارنده‌ی ارزیابی شناختی از یک لطف یا کمک صورت گرفته است (۲). از این رو خودکارآمدی تحصیلی می‌تواند قدردانی را در جهت مثبت پیش‌بینی کند.

یافته‌های مرتبط با اثر واسطه‌ای نیز نشان داد اثر غیر مستقیم وظیفه‌گرایی، گشودگی به تجربه و روان‌نژندگرایی به قدردانی با واسطه‌گری استرس تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی مورد تأیید قرار گرفت. 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 (۴۲). بنابراین دانش‌آموز وظیفه‌گرا در مواجهه با وظایف تحصیلی کمتر دچار استرس تحصیلی می‌شود و به همین دلیل می‌تواند تکالیف خود را با موفقیت انجام دهد و در نتیجه باور پیدا می‌کند که از این پس نیز می‌تواند از پس تکالیف تحصیلی برآید و باعث رشد خودکارآمدی تحصیلی در او شود. بر اساس دیدگاه شناختی-اجتماعی خودکارآمدی نیز در رشد توانایی‌های شناختی مؤثر است و قدردانی نیز شامل ارزیابی شناختی از یک لطف یا کمک صورت گرفته است (۲). بنابراین دانش‌آموز دارای خودکارآمدی تحصیلی قدردانی بیشتری را نشان می‌دهد.

در مورد گشودگی به تجربه، یافته‌ها رابطه‌ی مثبت و غیرمستقیم از طریق متغیر واسطه‌ای استرس تحصیلی با خودکارآمدی تحصیلی را نشان می‌دهند. افراد گشوده به تجربه از موقعیت‌های چالش‌برانگیز لذت می‌برند (۱۲) و این ویژگی را در مدرسه نیز نشان می‌دهند. بنابراین کمتر احتمال دارد دچار استرس تحصیلی شوند. از طرف دیگر، دانش‌آموزانی که در انجام تکالیف تحصیلی استرس نداشته باشند، با موفقیت بیشتر می‌توانند تکالیف تحصیلی خود را انجام دهند 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. بر اساس نظریه‌ی شناختی-اجتماعی باورهای خودکارآمدی در رشد توانایی‌های شناختی تأثیرگذار است و قدردانی نیز به معنای درک یک موهبت نوع دوستانه است و دارای مؤلفه‌های شناختی است (۵). از این رو افزایش خودکارآمدی تحصیلی باعث افزایش تجربه‌ی قدردانی در دانش‌آموزان می‌شود.

این در حالی است که روان‌نژندگرایی عملکردی معکوس دارد. نمره‌ی بالا در عامل روان‌نژندگرایی شامل سازش‌نایافتگی روان‌شناختی و داشتن تجربه‌های زیاد از هیجان‌های ناخوشایند است (۱۲). بنابراین دانش‌آموزان روان‌نژندگرا در مواجهه با وظایف تحصیلی اغلب استرس تحصیلی و سطوح برانگیختگی هیجانی را تجربه می‌کنند، که تجربه‌ی استرس تحصیلی نیز باعث بروز باورهای ناکارآمد تحصیلی در آن‌ها می‌شود. همچنین افراد دارای خودکارآمدی پایین دیدگاه منفی نسبت به خود دارند و از این نگران هستند که ارزش مهربانی دیگران را نداشته باشند. آن‌ها این اعتقاد را دارند که سزاوار مهربانی و کمک دیگران نمی‌باشند که این می‌تواند میزان قدردانی آن‌ها را نیز کاهش دهد (۲۶).

نتایج این پژوهش تلویحات نظری و عملی دارد. به لحاظ نظری پژوهشی یافت نشده که روابط بین ویژگی‌های شخصیتی و قدردانی را با واسطه‌گری استرس تحصیلی و خودکارآمدی 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 قدردانی به عنوان یکی از سازه‌های مهم روان‌شناسی مثبت در نظام‌های آموزشی دنیا به خصوص در سال‌های اخیر، شناسایی پیشایندها و متغیرهای مرتبط با قدردانی پیام‌های مهمی برای متخصصان و برنامه‌ریزان تعلیم و تربیت دارد، زیرا با شناسایی این عوامل می‌توان به طراحی برنامه‌های مداخله‌ای و آموزشی در زمینه‌ی افزایش قدردانی دانش‌آموزان پرداخت. مانند گذشته دیگر نباید صرفاً بر هوش و مهارت‌های تفکر تأکید کرد و آن‌ها را تنها دغدغه‌ی نظام‌های

مقاله پژوهشی
فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری، سال شانزدهم، شماره ۳، ۱۴۰۰

[Downloaded from ethicsjournal.ir on 2026-09-16]

[DOR: 20.1001.1.22517634.1400.16.3.6.3]

آموزشی دانست، بلکه با فراهم آوردن محیط‌های آموزشی غنی می‌توان افراد قدردان را وارد جامعه ساخت.

این پژوهش محدودیت‌هایی داشته است. انجام این پژوهش در میان گروهی از دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه‌ی دوم یزد یکی از محدودیت‌های این پژوهش بوده 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 نبود توافق در میان محققان در مورد تعریف قدردانی و وجود ابزارهای مختلف برای اندازه‌گیری قدردانی، پیشنهاد می‌شود پژوهشگران آینده از ابزارهای دیگر سنجش قدردانی اعم از پرسشنامه و مصاحبه استفاده و نتایج را با یکدیگر مقایسه کنند.

نتیجه‌گیری

نتایج نشان داد که از بین ویژگی‌های شخصیتی، توافق‌پذیری، برون‌گرایی و گشودگی به تجربه به طور مستقیم و وظیفه‌گرایی، گشودگی به تجربه و روان‌نژندگرایی به صورت غیرمستقیم و با واسطه‌گری استرس تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی می‌توانند قدردانی را پیش‌بینی کنند. نتیجه آن که ویژگی‌های شخصیتی می‌توانند استرس تحصیلی افراد را کاهش داده و افراد کم استرس در مقابله با مشکلات خودکارآمدتر می‌شوند. در چنین شرایطی دانش‌آموزان در مسیر قدردان‌تر شدن به عنوان یک فضیلت اخلاقی پیش می‌روند.

ملاحظه‌های 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.

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.

واژه نامه

1. Positive psychology	روانشناسی مثبت
2. Gratitude	قدردانی
3. Moral virtue	فضیات اخلاقی
4. Personality traits	ویژگی های شخصیتی
5. Neuroticism	روان نژندی
6. Extraversion	برون گرایی
7. Openness	گشودگی به تجربه
8. Agreeableness	توافق پذیری
9. Conscientiousness	وظیفه گرایی
10. Stress	استرس
11. Academic stress	استرس تحصیلی
12. Self-efficacy	خودکارآمدی
13. Academic self-efficacy	خودکارآمدی تحصیلی
14. Neglect	مسامحه کاری
15. Physiological excitation	برانگیختگی فیزیولوژیکی

References

1. Hefferon K, Boniwell, I. (2011). Positive psychology: Theory, research and applications. USA: The McGraw-Hill.
2. Emmons AR, Crumpler CA. (2000). Gratitude as a human strength: Appraising the evidence. Journal of Social and Clinical Psychology; 19: 56-69.
3. Wood AM, Joseph S, Maltby J. (2009). Gratitude predicts psychological well-being above the Big Five facets. Personality and Individual Differences; 46(4): 443-447.
4. Lambert NM, Graham SM, Fincham FD. (2009). A prototype analysis of gratitude: Varieties of gratitude experiences. Personality Social Psychology Bulletin; 35: 1193- 1207.
5. McCullough ME, Emmons AR, Tsang JA. (2002). The grateful disposition: A conceptual and empirical topography. Journal of Personality and Social Psychology; 82(1): 112-127.
6. Bertocci PA, Millard RM. (1963). Personality and the good: Psychological and ethical perspective. New York: David McKay Co.
7. Bono G, McCullough ME. (2006). Positive responses to benefit and harm: Bringing forgiveness and gratitude into cognitive psychotherapy. Journal of Cognitive Psychotherapy; 20(2): 147-158.
8. Reckart H, Huebner ES, Hills KJ, Valois RF. (2017). A preliminary study of the origins of early adolescents' gratitude differences. Personality and Individual Differences; 116: 44-50.
9. Yablooei B, Mostahfezian M, Meshkati Z. (2016). Relationship between ethical components with personality traits. Journal of Ethics in Science and Technology; 11(1): 137-144. (In Persian).
10. Schultz DP, Schultz SE. (2008). Theories of personality. Translated by: Seyyed Mohammadi Y. (2015). Tehran: Verayesh Publication. Pp. 134-136. (In Persian).
11. Mahmoodikia M, Baharloo M, Arshadi N. (2014). Relationship of personality characteristics with ethical leadership. Journal of Ethics in Science and Technology; 9(3): 1-10. (In Persian).
12. McCrea RR, Costa PT. (1995). Cross-sectional studies of personality in a national sample: Development and validation of survey measures. Psychology and Aging; 1: 140-143.
13. Aghababaei N, Farahani H. (2011). The role of trait gratitude in predicting psychological and subjective well-being. Journal of Developmental Psychology; 8(29): 75-85. (In Persian).

[Downloaded from ethicsjournal.ir on 2026-09-16]

[DOR: 20.1001.1.22517634.1400.16.3.6.3]

14. Farah Bidjari A. (2012). The Relationship between gratitude with personality characteristics and prosocial behaviors in a sample of girls and boys' university students. Journal of Psychological Studies; 8(3): 107-134. (In Persian).
15. 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.
16. Lazarus RS. (1999). Stress and emotion: A new synthesis. NewYork: Springer.
17. Tan JB, Yates S. (2011). Academic expectations as sources of stress in Asian students. Social Psychology of Education; 14(3): 389-407.
18. Kadhodazadeh S, Mehrabi HA, Kalantari M. (2015). Gratitude prediction based on spiritual wellbeing, social support and stress in adolescent girls. Journal of Psychology and Religion; 8(1): 99-114. (In Persian).
19. Snyder CR, Lopez SL. (2007). Positive psychology: The scientific and peactical explorations of human strengths. New Delhi: Sage Publications.
20. Bandura A. (1997). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review; 84: 191-215.
21. Zoya Alhayat MR, Nourbakhsh P, Sepasi H. (2017). The relationship between self-efficacy in business decision making and ethical joking with effectiveness. Journal of Ethics in Science and Technology; 12(2): 58-66. (In Persian).
22. Zimmerman BJ. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. Contemporary Educational Psychology; 25(1): 82-91.
23. Zajacova A, Lynch SM, Espenshade TJ. (2005). Self-efficacy, stress, and academic success in college. Research in Higher Education; 46(6): 677-706.
24. Bedel EF. (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.
25. Lin C-C. (2015). Self-esteem mediates the relationship between dispositional gratitude and well-being. Personality and Individual Differences; 85: 145-148.
26. 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.
27. 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.
28. Shokri O, Kormi Nouri R, Farahani MN, Moradi AR. (2011). Testing for the factor structure and psychometric properties of the farsi version of academic stress questionnaire. Journal of Behavioral Sciences; 4(4): 277-283. (In Persian).
29. Taghvaeinia A, Sehni Yeilagh M, Neisi AK. (2015). 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. Journal of Psychological Achievement; 4(2): 43-74. (In Persian).
30. Schonfeld P, Brailovskaia J, Bieda A, Zhang XC, 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.
31. Kline RB. (2011). Principles and practices of structural equation modeling .2nd Eds. New York: Guilford.
32. 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.
33. Khormaei F, Farmani A. (2014). Psychometric properties of the short form of goldberg's 50-item personality scale. Journal of Methods and Psychological Models; 4(16): 29-39. (In Persian).
34. Shokri O, Toolabi Z, Ghanaei Z, Taghvaeinia A, Kakabaraei K, Fooladvang K. (2011). Studying psychometric academic self-efficacy beliefs questionnaire. Journal of Educational and Learning Studies; 3(2): 45-61. (In Persian).
35. McAdams DP. (2015). The art and science of personality development. NewYork: Guilford.
36. Sorancheh M, Maktabi GH, Hajiyakhchali AR. (2014). The causal relationship between personality traits and academic burnout by mediating academic self-efficacy and perceived academic stress in students. Journal of Methods and Psychological Models; 5(17): 75-92. (In Persian).
37. Fathi F, Hajiyakhchali AR, Morovati Z. (2014). The causal relationship between personality traits and intelligence beliefs with academic self-efficacy and academic performance through mediation of progression goals in high school girl students in Khorramabad. Journal of Psychological Achievement; 4(1): 55-78. (In Persian).
38. Judge TA, Jackson CL, Shaw JC, Scott BA, Rich BL. (2007). Self-efficacy and work-related performance: The integral role of individual differences. Journal of Applied Psychology; 92: 107-127.
39. Djigic G, Stojiljkovic S, Doskovic M. (2014). Basic personality dimensions and teacher's self-efficacy. Procedia-Social and Behavioral Sciences; 112: 593-602.
40. Mcilroy D, Poole K, Ursavas OF, Moriarty A. (2015). Distal and proximal associates of academic

مقاله پژوهشی
فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری، سال شانزدهم، شماره ۳، ۱۴۰۰
[Downloaded from ethicsjournal.ir on 2026-09-16]
[DOR: 20.1001.1.22517634.1400.16.3.6.3]

performance at secondary level: A mediation model of personality and self-efficacy. Learning and Individual Differences; 38: 1-9.
41. Di Blas L, Grassi M, Carnaghi A, Ferrante D, Calarco D. (2017). Within-person and between-people variability in personality dynamics: Knowledge structures, self-efficacy, pleasure appraisals, and the Big Five. Journal of Research in Personality; 70: 84-92.
42. Alexander TV, 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.
43. Shokri O, Kadivar P, Ghanaei Z, Daneshvarpoor Z, Moulaei M. (2008). Personality traits, academic stress and academic performance. Journal of Psychological Studies; 3(3): 25-48. (In Persian).
44. Ahmadi MS (2016). Predicting job stress and burnout based on personality characteristics of nurses. Journal of Knowledge and Research in Applied Psychology; 17(2): 98-107. (In Persian).
45. Hojat M, Gonnella JS, Erdmann JB, Vogel WH. (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.
46. Desa A, Yusooff F, Ibrahim N, Abd Kadir NB, Rahman RM. (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.
47. Steel P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. Psychological Bulletin; 133(1): 65-94.
48. Aghayoosefi AR, khodaie A, Shokri O. (2015). academic stress, academic self-efficacy and academic achievement among undergraduate student's title. Journal of Educational Psychology Studies; 10(18): 22-47. (In Persian).
49. Roddenberry A, Renk K. (2010). Locus of control and self-efficacy: Potential mdiators of stress, illness, and utilization of health services college students. Child Psychiatry Human Development; 41(4): 353-370.
50. Lyrakos D. (2012). The impact of stress, social support, self-efficacy and copping on university students: A multicultural Europan study. Scientific Research; 3(2): 143-149.
51. 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.

[Downloaded from ethicsjournal.ir on 2026-09-16]

[DOR: 20.1001.1.22517634.1400.16.3.6.3]

[DOR: 20.1001.1.22517634.1400.16.3.6.3]
[Downloaded from ethicsjournal.ir on 2026-09-16]