

پیش‌بینی خودکار آمدی تحصیلی بر اساس سبک‌های اسناد و سرسختی روانشناختی با میانجیگری خود پنداره تحصیلی در دانش‌آموزان متوسطه دوم شهرستان کنگاور

پری کرمی مقدم: دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، واحد زنجان، دانشگاه آزاد اسلامی، زنجان، ایران.

غلامحسین انتصارفومنی*: عضو هیأت علمی، گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، واحد زنجان، دانشگاه آزاد اسلامی، زنجان، ایران.

مسعودحجازی: عضو هیأت علمی، گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، واحد زنجان، دانشگاه آزاد اسلامی، زنجان، ایران.

چکیده: اشخاصی که خودشان را به عنوان افراد خودکارآمدی ادراک می‌کنند، زمان و تلاش بیشتری در انجام کار یا فعالیتهای انجام می‌دهند و پایداری بیشتری در مواجهه و روبه رویی با مشکلات از خود نشان می‌دهند و به نظر می‌رسد که تاب‌آوری بیشتری در مواجهه با چالش‌هایشان دارند و موفقیت بیشتری کسب کرده و در ابعاد متفاوت پیشرفت و موفقیت به دست می‌آورند. پژوهش حاضر، تعیین پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی بر اساس سبک‌های اسناد و سرسختی روانشناختی با میانجیگری خود پنداره تحصیلی در دانش‌آموزان متوسطه ۲ کنگاور بود.

پژوهش، همبستگی، و جامعه آماری، شامل تمامی دانش‌آموزان دختر و پسر دوره متوسطه دوم شهر کنگاور بود. از کلیه دانش‌آموزان ۳۳۰ نفر از آنها به عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. حجم نمونه بر اساس فرمول کوکران و روش نمونه‌گیری روش طبقه‌ای نسبتی بود. ابزار پژوهش پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی میجلی و همکاران (۲۰۰۰)، پرسشنامه سبک‌های اسنادی سلیگمن و همکاران (۱۹۸۳)، مقیاس خودپنداره تحصیلی یسن چن (۲۰۰۴)، پرسشنامه سرسختی روانشناختی اهاوز (۱۳۷۷) بود.

نتایج نشان داد که سبک اسناد و سرسختی به صورت مستقیم قدرت پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی را دارند. خود پنداره تحصیلی به طور سهمی نقش واسطه‌ای بین خودکارآمدی و سبک‌های اسناد دارد اما نقش واسطه‌ای خودپنداره تحصیلی بین اسناد درونی منفی و پایدار مثبت با خودکارآمدی تحصیلی تأیید نگردید. مدل مفهومی پژوهش با داده‌های گردآوری شده برازش مناسبی دارد و در سطح ۵/۰ معنادار و مورد تأیید می‌باشد.

واژگان کلیدی: خودکارآمدی تحصیلی، خود پنداره تحصیلی، سبک‌های اسناد، سرسختی روانشناختی.

*نویسنده‌ی مسؤؤل: عضو هیأت علمی، گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد زنجان، زنجان، ایران.

Email: gh4520.2000@gmail.com

مقدمه

کند. مدل های اسنادی با نحوه شکل گیری پیامدهای علی افراد به منظور معنی بخشیدن به رویدادهای زندگی به کار می برند تا رویدادها را به عوامل زیربنایی آن ها پیوند دهند. اسناد چگونگی تبیینات، توجیهات برای درک موفقیت و شکست است (روبوک و همکاران ۲۰۱۴).

اسناد تحصیلی تأثیرات بسیار قوی روی خودکارآمدی دارد (فلدمن و کوبوتا ۲۰۱۵؛ ساگون و همکاران ۲۰۱۴). باورهای خودکارآمدی و اسناد زیر مجموعه نظریه های باورهای کنترل یا انتظارها محسوب می شود و آنها را قابلیت کنترل نتایج، قابل پیش بینی می کند. در نتیجه می تواند آمادگی لازم را قبل از وقوع حادثه در فرد ایجاد کند. بنابراین اعتقاد فرد به توانایی کنترل شرایط بر چگونگی تفکر، احساس، انگیزش، و عملکرد وی تأثیرگذار است (بندورا ۱۹۹۷؛ به نقل از میرخانی و همکاران ۱۳۹۳). پژوهشها نیز نشان می دهند که باورهای خودکارآمدی و اسناد یکی از پیش بینی کننده های اصلی عملکرد موفق هستند (بندورا ۲۰۱۲؛ واینر ۲۰۱۰).

یکی دیگر از اقدامات موثر برای ارتقای خودکارآمدی تحصیلی، سرسختی روانشناختی است، صفتی فردی و درونی شده که می تواند بر خودکارآمدی تحصیلی اثر گذار باشد. افراد سخت رو تمایل دارند که یک موقعیت استرس زا را به عنوان یک موقعیت چالش برانگیز تفسیر کنند. آنها احساس تعهد بیشتری نسبت به کارشان دارند و کنترل بیشتری بر زندگی شان دارند و استرس ها را به عنوان فرصت های بالقوه برای تغییر در نظر می گیرند (کوباسا و پیوکستی ۱۹۸۲؛ به نقل از نصیری ۲۰۱۶) و رویدادهای بالقوه استرس زا را مثبت تر و ارزیابی کنند و از مهارت های مقابله ای موثر در رویارویی با مشکلاتشان استفاده می کنند (داسیلوا و همکاران ۲۰۱۴؛ نعمت طاووسی ۲۰۱۵). همچنین برخی پژوهشگران دریافته اند که سخت رویی توان پیش بینی خودکارآمدی را دارد (مان و تانایی ۲۰۱۹؛ وینتکومار و ویندی ۲۰۱۶؛ کومار کنسال ۲۰۱۵؛ تیموری و همکاران ۱۳۹۴؛ قدرتی و همکاران ۱۳۹۵). به نظر می رسد خودپنداره تحصیلی می تواند به عنوان یک رفتار میانجی در بین خودکارآمدی تحصیلی با سبکهای اسناد و سخت رویی قرار گیرد. واژه خودپنداره تحصیلی به عنوان ادراک دانش آموزان از توانایی های تحصیلیشان بر اساس

داوری انسان درباره خود یکی از نکات مهم در زمینه تحصیلی است. زیرا ما در نقش یک دانش آموز باید مهارت و دانش جدید را به دست بیاوریم. اما مسأله اصلی این است که آیا دانش آموزان به آنچه در مدرسه اکتساب می کنند اعتماد دارند یا نه؟ این اعتماد در روان شناسی خودکارآمدی تحصیلی نامیده می شود (شوبر و همکاران ۲۰۱۸). واژه خودکارآمدی حدود ۴۰ سال پیش توسط آلبرت ساخته شد (بندورا ۱۹۷۷). از آن به بعد، تحقیقات در این زمینه به طور پیوسته در حال رشد بوده و عمدتاً بر مفهوم خودکارآمدی متمرکز شده است که به عنوان یکی از مفاهیم مدون، مفید و کاربردی که در روانشناسی مدرن مطرح شده است (لاتا شرمن و ناسا ۲۰۱۴). خودکارآمدی یکی از مهمترین مفاهیم در نظریه های یادگیری است (سعید و همکاران ۲۰۱۷). بر طبق نظر تسنانگ، های و لاو خودکارآمدی به «نگرش فرد نسبت به توانایی هایش برای انجام دادن یک کار یا شغل با موفقیت» اشاره می کند (تسانانگ و همکاران ۲۰۱۲) و از طریق یادگیری جانشینی یعنی مشاهده اعمال دیگران و مقایسه خود با آنان شکل می گیرد (بندورا ۱۹۹۷؛ به نقل از برجی و همکاران ۲۰۱۹). اشخاصی که خودشان را به عنوان افراد خودکارآمدی ادراک می کنند، زمان و تلاش بیشتری در انجام کار یا فعالیتهای انجام می دهند و پایداری بیشتری در مواجهه و روبه رویی با مشکلات از خود نشان می دهند و به نظر می رسد که تاب آوری بیشتری در مواجهه با چالش هایشان دارند و موفقیت بیشتری کسب کرده و در ابعاد متفاوت پیشرفت و موفقیت به دست می آورند (بندورا ۱۹۹۷؛ برایتنر و پاچریس ۲۰۰۶؛ گرا ۲۰۰۶؛ کاپرارا و همکاران ۲۰۱۱؛ کسدی ۲۰۱۵؛ کاتالینو و همکاران ۲۰۱۹؛ کانگ و همکاران ۲۰۱۹).

با توجه به نقش مهم و اثرگذار خودکارآمدی تحصیلی در مجموعه عوامل آموزشی که تعدادی از آنها نام برده شد به نظر می رسد نمی توان از آن غافل شد و می بایست توجه ویژه ای به خودکارآمدی تحصیلی مبذول داشت تا بتوان تبعات مثبتی را در امر آموزش به بار آورد. یکی از عوامل شناختی مرتبط با خودکارآمدی تحصیلی سبکهای اسناد است. اسناد فرایندی است که فرد از طریق آن دنیای اطراف خویش را تفسیر می

در سال تحصیلی ۹۶-۹۷ در دبیرستان های دوره دوم متوسطه شهر کنگاور بود. با توجه به پژوهش های صورت گرفته و اجرای پرسشنامه بر روی جامعه آماری ماکزیمم واریانس سوالات برابر $S = 25/28$ در نظر گرفته شده است. به این ترتیب با توجه به خطای نمونه گیری $d=5$ و $z\alpha/2=1/96$ و سطح اطمینان ۹۵ درصد، تعداد نمونه مورد نظر ۳۳۰ نفر تعیین شد

روش نمونه آماری طبقه‌ای نسبتی بود. به این صورت که ابتدا بر حسب طبقه جنسیت، گروه نمونه به دو طبقه دانش آموزان پسر (۱۷۱) و دختر (۱۵۹) تقسیم شدند. بعد برای هر گروه پسر و دختر، سطح دوم طبقات یعنی بر حسب متغیر رشته تحصیلی (فنی، پسر (۵۶) و دختر (۳۰)، ریاضی، پسر (۱۳) و دختر (۸)، تجربی، پسر (۵۶) و دختر (۷۹) و علوم انسانی، پسر (۴۶) و دختر (۴۲) زیر طبقات دیگر قرار گرفتند. در نهایت با توجه به نسبت حجم جامعه به حجم نمونه، در هر طبقه و زیر طبقات، گروه نمونه به روش تصادفی ساده انتخاب شدند.

پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی میجلی و همکاران:
پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی توسط میجلی و همکاران ساخته شده است. این مقیاس دارای ۵ گویه است با یک مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای (کاملاً موافق تا کاملاً مخالف) که هر ماده دارای ارزشی بین ۱ تا ۵ است. نمره بین ۵ تا ۸ : میزان خودکارآمدی تحصیلی در حد پایینی می باشد. نمره بین ۸ تا ۱۶ : میزان خودکارآمدی تحصیلی در حد متوسطی می باشد. نمره بالاتر از ۱۶ : میزان خودکارآمدی تحصیلی در حد بالایی می باشد (میجلی و همکاران ۲۰۰۰). در پژوهش سیف روایی پرسشنامه توسط اساتید و متخصصان این حوزه تأیید شده است (سیف ۱۳۹۷). همچنین در پژوهش سیف پایایی پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ بالای ۰/۷۰ به دست آمده است (سیف، ۱۳۹۷). در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای این ابزار ۰/۷۸ به دست آمد.

پرسشنامه سبک‌های اسنادی سلیگمن و همکاران: پرسشنامه سبک‌های اسنادی (ASQ) یک وسیله خودگزارشی است و برای تعیین سبک اسنادی افراد یعنی منبع کنترل (درونی/ بیرونی)، میزان پایداری (اثبات/ بی ثبات)، کلیت (عمومی/ اختصاصی) و قابلیت کنترل (کنترل

تجربیات آموزشی شخصی و نتیجه گیری های متفاوت از آن تعریف شده است (داچکس و همکاران ۲۰۱۹). خوینداره یا ارزیابی درونی از نقاط قوت و ضعف عامل مشارکت در طیف گسترده ای از پیامدهای حیاتی مهم افراد است. خودپنداره پایین با نتایج هیجانی و اجتماعی نامطلوبی همراه است. خودپنداره ضعیف دلالت بر بسیاری از مشکلات درونی چون افسردگی احساس ناامیدی و خودپنداره پایین دارد (بایلی و همکاران ۲۰۱۸). فرلا، و همکاران در پژوهشی روابط ساختاری خودکارآمدی تحصیلی و خودپنداره تحصیلی را بررسی کرده اند و به این نتیجه رسیدند که خودکارآمدی تحصیلی و خودپنداره تحصیلی دو مفهوم کاملاً متفاوت هستند (فرلا و همکاران ۲۰۰۹). خودپنداره تحصیلی دانش آموزان قویاً عقاید خودکارآمدی را تحت تأثیر قرار می دهد، خودپنداره تحصیلی پیش بینی کننده قویتری برای متغیرهای عاطفی و انگیزشی است، در حالی که خودکارآمدی تحصیلی پیش بینی کننده بهتری برای پیشرفت تحصیلی است (میکائیلیو همکاران ۱۳۹۱). همچنین دیسیدری و همکاران در بررسی خود به رابطه معنی دار بین خودپنداره تحصیلی با خودکارآمدی تحصیلی تأکید کرد (دیسیدری و همکاران ۲۰۱۸).

با توجه به مطالب مذکور، سبکهای اسناد و سخت رویی با میانجی گری خودپنداره تحصیلی از جمله متغیرهای تأثیرگذار در خودکارآمدی تحصیلی و اهمالکاری دانش آموزان محسوب گردند. متأسفانه علی رغم اهمیت این مفاهیم در شناخت وضعیت تحصیلی دانش آموزان، مطالعات چندان در این زمینه صورت نگرفته است و غالباً در مطالعات مرتبط، نقش فاکتورهای نظیر اضطراب و استرس، راهبردهای یادگیری، انگیزش و مهارتهای مطالعه در خودکارآمدی تحصیلی مورد ارزیابی قرار گرفته است، لذا پژوهش حاضر، تأثیر سبک اسناد و سخت رویی را با واسطه گری خودپنداره تحصیلی بر خودکارآمدی تحصیلی و اهمالکاری تحصیلی مورد ارزیابی قرار می دهد.

روش کار

پژوهش حاضر از نوع پژوهشهای همبستگی با استفاده از روش آماری الگویابی معادله های ساختاری و جامعه آماری شامل کلیه دانش آموزان دختر و پسر دوره متوسطه دوم

روی ۱۶۱۲ دانش آموز تایوانی دوره دبستان معرفی شد. این پرسشنامه ۱۵ سوال داشته و هدف آن ارزیابی ابعاد مختلف خودپنداره تحصیلی (عمومی، آموز شگاهی، غیرآموز شگاهی) می باشد. طیف نمره گذاری آن بر اساس طیف لیکرت ۴ گزینه ای (کاملاً مخالف، مخالف، موافق و کاملاً موافق) می باشد. نمره بین ۱۵ تا ۳۰: خودپنداره مثبت فرد پایین است. نمره بین ۳۰ تا ۳۸: خودپنداره فرد متوسط است و نمره بالاتر از ۳۸: خودپنداره فرد مثبت تر است. امتیازات بالاتر نشان دهنده خودپنداره تحصیلی بالاتر در فرد پاسخ دهنده خواهد بود و برعکس. سوالات ۱۳، ۱۲، ۵، ۳، مربوط به بعد عمومی و سوالات ۱۵، ۱۴، ۱۱، ۱۰، ۹، ۸، ۴، مربوط به بعد آموز شگاهی و سوالات ۷، ۶، مربوط به بعد غیر آموز شگاهی می باشد (یسن چن ۲۰۰۴). این پرسشنامه به وسیله مرعشیان و همکاران در نمونه ۳۶ نفره استفاده شده که ضریب آلفای کرونباخ آن ۰/۹۲ بوده است. در پژوهش حاضر برای محاسبه پایایی از آلفای کرونباخ استفاده گردید که پایایی آن ۰/۸۱ بدست آمد (مرعشیان و همکاران ۲۰۱۲).

پرسشنامه سرسختی روانشناختی اهواز: پرسشنامه سرسختی اهواز یک مقیاس خودگزارشی مداد کاغذی است که دارای ۲۷ ماده است. این مقیاس به وسیله تحلیل عوامل به وسیله کیامرثی و همکاران در یک نمونه ۵۲۳ نفری از دانشجویان ساخته شده و سرسختی را مورد سنجش قرار می دهد. شیوه نمره گذاری این پرسشنامه ی ۲۷ ماده ای بدین گونه است که آمودنی ها به یکی از چهار گزینه هرگز، به ندرت، گاهی اوقات، اغلب اوقات پاسخ گفته و بر اساس مقادیر ۰، ۱، ۲، و ۳ نمره گذاری می شود، البته به جز ماده های ۶، ۷، ۱۰، ۱۳، ۱۷، و ۲۱ که دارای بار عاملی منفی هستند و به شیوه ی معکوس نمره گذاری می شوند به دست آوردن نمره بالا در این پرسشنامه، نشان دهنده ی سرسختی روانشناختی بالا در فرد است (کیامرثی و همکاران ۱۳۷۷). کیامرثی برای سنجش پایایی این مقیاس دو روش بازآزمایی و همسانی درونی را به کار گرفته است (کیامرثی ۱۳۷۶). ضریب همبستگی میان آزمون و آزمون دوباره با فاصله زمانی ۶ هفته، در نمونه ی ۱۱۹ نفری از آزمودنی ها، برای کل آزمودنی ها و آزمودنی های دختر و آزمودنی های پسر به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۸۵ و ۰/۸۴ گزارش

پذیر / کنترل ناپذیر) توسط پترسون و همکاران ساخته شده است (توسط پترسون و همکاران ۱۹۸۳). این پرسش نامه اولین بار توسط شیخ الاسلامی، از انگلیسی به فارسی برگردانده شد و در فرهنگ ایرانی مورد استفاده قرار گرفت (شیخ الاسلامی ۱۳۷۷). این وسیله اندازه گیری نمراتی را برای تفاوت های فردی در زمینه گرایش افراد به اسناد علل وقایع خوشایند و ناخوشایند به عوامل درونی (در برابر بیرونی)، پایدار (در برابر ناپایدار) کلی (در برابر اختصاصی)، کنترل پذیر (در برابر کنترل ناپذیر) به دست می دهد (پترسون، همکاران ۱۹۸۲). سبک های اسنادی برای اندازه گیری سبک های تفکر مثبت یا منفی مورد استفاده قرار می گیرد. این پرسشنامه اسنادی یک ابزار خودگزارشی است که شامل ۱۲ موقعیت فرضی (شش موقعیت مثبت و شش موقعیت منفی) می باشد. به دنبال هر موقعیت ۴ سؤال مطرح می شود. این پرسشنامه را هم به صورت فردی و هم به صورت گروهی می توان اجرا کرد.

پترسون و همکاران ثبات درونی مقیاس های هسته علیت، ثبات و عمومیت را با استفاده از فرمول آلفا کرونباخ ۰/۴۴ تا ۰/۶۹ گزارش کرده اند البته وجود چنین ثبات درونی متوسطی در این پرسشنامه یک امر طبیعی است چرا که هر مقیاس دارای تعداد سوالات کمی است و حتی انتظار ضریب پایایی پایین تری نیز می توان داشت (پترسون و همکاران ۱۹۸۲). همچنین در بسیاری از تحقیقات اعتبار سازه ای و ملاکی **ASQ** مورد تأیید قرار گرفته است (تنن و هرزبرگر؛ به نقل از شیخ محسنی ۱۳۸۴). در پژوهش حیدری و همکاران، به منظور بررسی روایی پرسشنامه ی سبک های اسنادی از روش روایی سازه (تحلیل عاملی) استفاده شد (حیدری و همکاران ۱۳۹۱). در روش تحلیل عاملی که براساس تحلیل مولفه های اصلی انجام گرفت دو عامل استخراج شد. این دو عامل سبک اسنادی مثبت و سبک اسنادی منفی نامیده شدند که در مجموع ۴۱/۱۹٪ واریانس ماده های پرسشنامه را تبیین می کنند. (به نقل از حیدری و همکاران ۱۳۹۱) در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای این ابزار ۰/۷۹ به دست آمد.

مقیاس خودپنداره تحصیلی یسن چن: پرسشنامه خودپنداره تحصیلی در سال ۲۰۰۴ توسط یسن چن پس از اجرا

یافته ها

شرکت کنندگان شامل ۹/۸۰ درصد ۱۵ ساله، ۳۸/۹۰ درصد ۱۶ ساله، ۳۰/۳۰ درصد ۱۷ ساله و ۱۹/۶۰ درصد ۱۸ ساله هستند. همچنین ۵ نفر معادل ۱/۵۰ درصد سن خود را مشخص نکرده بودند. یافته های به دست آمده در دو بخش توصیفی و استنباطی ارائه و تحلیل شدند. ابتدا یافته های توصیفی ارائه و بعد برای بررسی کردن فرضیه پژوهش با توجه به طرح پژوهش از تحلیل مسیر و نرمال بودن توزیع متغیرها، نبود همخطی بین متغیرهای پیش بین و استقلال داده ها مورد بررسی قرار گرفت.

جدول شماره ۱. اطلاعات توصیفی برای متغیرهای پژوهش

متغیر	کمترین	بیشترین	میانگین	انحراف استاندارد	کجی
درونی (رویدادهای مثبت)	۱۶	۴۲	۳۳/۹۰	۵/۲۷	-۰/۷۵
درونی (رویدادهای منفی)	۳	۳۷	۲۳/۰۴	۶/۰۰	-۰/۱۳
پایداری (رویدادهای مثبت)	۱۱	۴۲	۳۱/۳۰	۵/۶۲	-۰/۴۱
پایداری (رویدادهای منفی)	۶	۴۲	۲۴/۷۳	۶/۳۸	-۰/۱۷
عمومیت (رویدادهای مثبت)	۱۴	۴۲	۳۱/۸۲	۴/۹۹	-۰/۲۴
عمومیت (رویدادهای منفی)	۵	۳۸	۲۲/۴۶	۵/۷۴	۰/۰۵
سرسختی	۲۰	۷۵	۴۵/۶۰	۱۱/۰۷	۰/۱۳
خودپنداره	۱۵	۶۰	۴۲/۷۸	۷/۹۹	-۰/۷۰
خودکارآمدی	۵	۲۵	۱۹/۷۵	۴/۱۴	-۱/۱۳

عمومی (رویدادهای منفی) ۲۲/۴۶؛ برای سرسختی ۴۵/۶۰؛ برای خودپنداره تحصیلی ۴۲/۷۸ و برای خودکارآمدی تحصیلی ۱۹/۷۵ به دست آمده است. شاخص انحراف استاندارد نشان می دهد همه متغیرها از پراکندگی نسبتاً برابری برخوردار بوده اند. همچنین مقدار شاخص کجی برای همه متغیرها (غیر از خودکارآمدی که مقدار آن ۱/۱۳- است) بین منفی و مثبت یک قرار حاصل شده است و لذا از توزیع نرمالی برخوردارند.

جدول شماره ۲. نتایج تحلیل هم خطی بین متغیرهای پیش بین

متغیرهای پیش بین	مقدار تحمل	VIF	مقدار ویژه
درونی (رویدادهای مثبت)	۰/۹۲	۱/۰۸	۰/۰۷
درونی (رویدادهای منفی)	۰/۹۳	۱/۰۷	۰/۰۶
پایداری (رویدادهای مثبت)	۰/۸۳	۱/۲۰	۰/۰۵
پایداری (رویدادهای منفی)	۰/۸۷	۱/۱۵	۰/۰۳
عمومیت (رویدادهای مثبت)	۰/۸۰	۱/۲۵	۰/۰۲
عمومیت (رویدادهای منفی)	۰/۹۳	۱/۰۷	۰/۰۲
سرسختی	۰/۹۰	۱/۰۲	۰/۰۲
خودپنداره	۰/۸۷	۱/۱۵	۰/۰۲

شده است که همگی رضایت بخش می باشند. در پژوهش حاضر برای محاسبه پایایی از آلفای کرونباخ استفاده گردید که پایایی آن ۰/۸۳ بدست آمد. جهت تحلیل اطلاعات از روش معادله های ساختاری استفاده شد که دو مرحله اساسی دارد. در مرحله الگوی اندازه گیری روایی سازه ابزارهای اندازه گیری و تعیین چگونگی اندازه گیری متغیرهای مکنون یا نهفته در قالب تعدادی از متغیرهای مشاهده شده، و در مرحله الگوی ساختاری، روابط علی موجود میان متغیرهای مکنون بررسی شد.

در جدول شماره (۱) اطلاعاتی از قبیل کمترین و بیشترین مقدار، میانگین، انحراف استاندارد و مقدار شاخص کجی گزارش شده است. میانگین برای سبک اسناد درونی (رویدادهای مثبت) ۳۳/۹۰؛ برای سبک اسناد درونی (رویدادهای منفی) ۲۳/۰۴؛ برای سبک اسناد پایدار (رویدادهای مثبت) ۳۱/۳۰؛ برای سبک اسناد ناپایدار (رویدادهای منفی) ۲۴/۷۳؛ برای سبک اسناد عمومی (رویدادهای مثبت) ۳۱/۸۲؛ برای سبک اسناد

کوچکتر باشد، هم خطی کم و قابل قبول است). نتایج شاخص مقدار ویژه نیز بیانگر نبود رابطه هم خطی بین متغیرهای پیش بین است (هر قدر مقدار این شاخص به صفر نزدیک باشد، بیانگر نبود رابطه خطی است). بنابراین همبستگی بین متغیرهای پیش بین در حدی است که می توان از مدل های رگرسیونی از جمله تحلیل مسیر استفاده کرد.

نتایج بررسی عدم وجود همخطی در جدول شماره (۲) گزارش شده است. طبق نتایج این جدول بین متغیرهای پیش بین پژوهش حاضر رابطه هم خطی وجود ندارد. زیرا مقدار شاخص تحمل بالا است (هر چه قدر مقدار این شاخص به ۱ نزدیک باشد، نشان دهنده نبود رابطه هم خطی بین متغیرهای پیش بین است). مقدار VIF نیز مطلوب و حاکی از نبود رابطه خطی بین متغیرهای پیش بین است (هر قدر این شاخص از عدد ۲

جدول شماره ۳. ماتریس همبستگی سبک های اسناد، خودپنداره تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی

ردیف	متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
۱	درونی (رویدادهای مثبت)	۱							
۲	درونی (رویدادهای منفی)	۰/۰۱	۱						
۳	پایداری (رویدادهای مثبت)	۰/۰۴	-۰/۰۹	۱					
۴	پایداری (رویدادهای منفی)	-۰/۰۱	۰/۲۱**	-۰/۰۱	۱				
۵	عمومیت (رویدادهای مثبت)	-۰/۰۸	-۰/۰۹	-۰/۳۷**	۰/۱۰	۱			
۶	عمومیت (رویدادهای منفی)	۰/۰۳	۰/۰۱	-۰/۰۱	۰/۲۴**	-۰/۰۳	۱		
۷	سرخستی روانشناختی	۰/۱۸**	-۰/۱۶**	۰/۰۷	-۰/۰۳	-۰/۰۸	۰/۰۲	۱	
۸	خودپنداره	۰/۲۷**	۰/۰۷	۰/۰۵	-۰/۱۱*	۰/۱۹**	۰/۰۴	۰/۲۹**	۱
۹	خودکارآمدی	۰/۲۴**	-۰/۱۵**	۰/۱۸**	-۰/۳۸**	-۰/۰۵	-۰/۰۶	۰/۲۶**	۰/۴۰**

* $P < 0.05$. ** $P < 0.01$

خودکارآمدی تحصیلی، درونی مثبت ۰/۲۴، درونی منفی ۰/۱۵، پایداری مثبت ۰/۱۸، پایداری منفی ۰/۳۸، عمومیت مثبت ۰/۰۵، خودکارآمدی ۰/۲۶، عمومیت منفی ۰/۰۶- و خودپنداره ۰/۴۰ همبستگی داشته اند که از این بین درونی مثبت، درونی منفی، پایداری مثبت، پایداری منفی و خودپنداره تحصیلی معنی دار هستند.

طبق اطلاعات جدول شماره (۳) از شش سبک اسناد در مجموع درونی مثبت و پایداری منفی بیش از دیگر سبک ها با سه متغیر رابطه داشته اند. با متغیر خودپنداره تحصیلی، درونی مثبت ۰/۲۷، درونی منفی ۰/۰۷، پایداری مثبت ۰/۰۵، پایداری منفی ۰/۱۱-، عمومیت مثبت ۰/۱۹ و عمومیت منفی ۰/۰۴ همبستگی داشته اند که از این بین درونی مثبت، پایداری منفی و عمومیت مثبت معنی دار هستند. با متغیر

جدول شماره ۴. شاخص های ارزیابی روابط بین متغیرها

مقدار t	ضریب استاندارد	مقدار t	ضریب استاندارد	اثر مستقیم		متغیر مستقل	متغیر وابسته
				مقدار t	ضریب استاندارد		
۴/۱۱	۰/۲۲	-	-	۴/۱۱	۰/۲۲	درونی (رویدادهای مثبت)	خودپنداره تحصیلی ($R^2=0.08$)
-	-	-	-	-	-	درونی (رویدادهای منفی)	
-	-	-	-	-	-	پایداری (رویدادهای مثبت)	
-۱/۹۷	-۰/۱۱	-	-	-۱/۹۷	-۰/۱۱	پایداری (رویدادهای منفی)	

۴/۶۲	۰/۲۵	-	-	۴/۶۲	۰/۲۵	سرسختی روانشناختی	خودکارآمدی تحصیلی ($R^2=۰/۳۳$)
۳/۸۰	۰/۱۹	۳/۳۵	۰/۰۶	۲/۵۷	۰/۱۲	درونی (رویدادهای مثبت)	
-۲/۶۳	-۰/۱۳	-	-	-۲/۶۳	-۰/۱۳	درونی (رویدادهای منفی)	
۳/۴۸	۰/۱۶	-	-	۳/۴۸	۰/۱۶	پایداری (رویدادهای مثبت)	
-۶/۸۸	-۰/۳۴	-۲/۰۰	-۰/۰۳	-۶/۵۶	-۰/۳۱	پایداری (رویدادهای منفی)	
۵/۷۶	۰/۲۹	-	-	۵/۷۶	۰/۲۹	خودبنداره	
۴/۹۸	۰/۲۵	۳/۶۱	۰/۰۷	۳/۶۲	۰/۱۸	سرسختی روانشناختی	

دارد و کلید فهم رفتار است در همین راستا پژوهش حاضر با هدف پیش بینی خودکارآمدی تحصیلی بر اساس سبک های اسناد و سرسختی روانشناختی با میانجیگری خود بنداره تحصیلی انجام گرفت. نتایج نشان داد که سرسختی روانشناختی توان پیش بینی خودکارآمدی تحصیلی را دارد. این یافته با نتایج بروکس، تمشوک و فاکس، کاتالدو، تیموری و همکاران و وینت کومار و کوسالیا، هم سو می باشد (بروکس ۲۰۰۳، تمشوک و فاکس ۱۹۴۸، کاتالدو ۲۰۰۱، تیموری و همکاران ۲۰۱۴، وینت کومار و کوسالیا ۲۰۱۶).

در تبیین این یافته می توان گفت که افراد سخت رو در هنگام مواجهه با مشکلات ارزیابی دقیق تری از آن ها انجام داده و از راهبردهای مسئله مدار برای حل مشکلات استفاده می کنند. افراد سخت رو از روش های هیجان مداری استفاده نمی کنند. انباشته شدن تجارب مثبت در خزانه تجارباتشان سبب می شود که خودکارآمدی آنان افزایش یابد و آنان با احساس مثبت تری با چالشهای روزمره شان روبرو شوند. بروک در مطالعه خود نشان داد که افراد سخت رو از روش های مقابله مسئله مدار در مواجهه با امور تحصیلی خود استفاده می کنند دانش آموزان با مشاهده بازخورد تلاش های خود خودکارآمدی تحصیلی شان افزایش می یابد و با اعتماد به نفس بیشتری به رویارویی با امور تحصیلی خود می پردازند (بروک ۱۹۹۷).

نتایج حاصل از تحلیل مدل مسیر در جدول شماره (۴) نمایش داده شده است. میزان تأثیر هر یک از متغیرهای پیش بین مربوط به متغیر وابسته خاص آنها توسط بار عاملی استاندارد، مقادیر t و میزان واریانس تبیین شده مشخص شده است. میزان واریانس تبیین شده در زیر عنوان هر یک از متغیرهای وابسته آمده است. معنی داری تأثیر هر یک از روابط توسط مقادیر t ارزیابی می شوند. مقادیر t بالای ۲ در سطح کمتر از ۰/۰۵ معنی دار هستند سه نوع اثر مستقیم، غیر مستقیم و کل در جدول از هم متمایز شده اند. همه موارد در سطح خطای کمتر از ۰/۰۵ معنی دار هستند.

بحث و نتیجه گیری

خودکارآمدی یکی از موضوعات مهم در حوزه روانشناسی است، که بحثهای زیادی را برانگیخته است. داوری انسان درباره خود یکی از نکات مهم در زمینه تحصیلی است. با توجه به این که تحصیل و یادگیری در محیط مدرسه، یکی از مراحل مهم در زندگی همه افراد محسوب می شود، در صورتی که افراد بتوانند از تمامی توانمندیهای خود در این دوره استفاده کنند، احتمال موفقیت آنان افزایش خواهد یافت. ارزشیابی هر فرد از خود، یکی از عوامل مهم موفقیت اوست. قضاوتهای فرد در مورد خویش در هم واکنشهای ارزشی او نمود پیدا می کند، این ارزشیابی از خویش، اثرات مهمی در جریانات فکری و احساسات تمایلات، ارزشها و اهداف او

یعنی به توانایی و تلاش خود نسبت می دهد. تجربه موفقیت‌های مکرر درونی (ناشی از خود فرد)، ابتدا خودکارآمدی را افزایش می دهد و از فشارهای روانی می کاهد (شکوهِ امیرآبادی و همکاران ۱۳۸۷). در تبیین این یافته می توان گفت تلاش ما برای کنترل محیط خود، نیرومندترین منبع اطلاعات مربوط به خود کارآمدی است. تلاش‌ها ی موفقیت آمیز در کنترل محیط، باعث نیرومند شدن احساس خود کارآمدی فرد در زمینه آن رفتار و در آن حوزه می شود و ادراک شکست در تلاش‌ها ی کنترل، معمولاً خود کارآمدی را کاهش می دهد (بیگدلی و مددی ۱۳۹۲). به این ترتیب اسنادها ی درونی، پایدار و کلی در موقعیت‌ها ی گوناگون و به طور خاص رویدادهای مثبت که باعث ایجاد احساسات مختلف و به تبع آن ارزیابی افراد از میزان توانایی و انتظار موفقیت خود می شوند، با خود کارآمدی ارتباط می یابند. خودپنداره تحصیلی تأثیر سبک‌های اسناد درونی مثبت و پایداری منفی را به صورت ناقص بر خودکارآمدی تحصیلی میانجی می کند اما تأثیر اسناد درونی منفی و پایدار مثبت را میانجیگری نمی کند. به بیان دیگر خودپنداره تحصیلی اثر تبیین کننده گی سبک‌های اسناد بر واریانس خودکارآمدی تحصیلی را تا اندازه ای افزایش داده است. نتایج پژوهش حاضر با پژوهش آگبا، کاهه و همکاران، نوروزی و گریلی و اوزترک همسو است (آگبا ۲۰۱۷، کاهه و همکاران ۱۳۹۷، نوروزی ۱۳۹۴ و گریلی و اوزترک ۲۰۱۷). مبنی براینکه خودپنداره تحصیلی میانجی ارتباط بین سبک‌های اسناد و خودکارآمدی تحصیلی است. در تبیین این یافته می توان اینگونه اظهار نظر کرد که افرادی که از خودپنداره مثبتی برخوردارند، از سبک‌های اسنادی خوشبینانه استفاده می کنند، از باورهای خودکارآمدی بالاتری برخوردارند و موفقیتشان را به علل درونی نسبت می دهند. در خصوص تناقضات موجود و عدم میانجیگری اسناد درونی منفی و پایدار مثبت را عمدتاً به دو دلیل، مورد کنکاش قرار گرفته است.

تموشک و فاکس نیز در مطالعات خود نشان دادند که بیماران با سخت رویی بالا در مقایسه با سایر بیماران، مدت طولانی تری زنده می مانند که این مسئله را می توان به توانایی فرد در راهبردهای مسئله مدار و کارآمد مرتبط ساخت (تموشک و فاکس ۱۹۹۷). مدی و همکاران در بررسی خود نشان دادند که سرسختی با نگرش مثبت نسبت به توانایی های فرد (خودکارآمدی) همراه است (مدی و همکاران ۲۰۰۹). آلد و اسمیت دریافت که دانش آموزانی که به سختی خود را درگیر حل چالش های روزانه خود می کنند، بیشتر از دانش آموزانی که در مقابل چالش های زندگی منفعل هستند و خود را درگیر نمی کنند احساس خودکارآمدی می کنند (آلد و اسمیت ۱۹۸۹).

همچنین سبک های اسناد نیز توان پیش بینی خودکارآمدی تحصیلی را دارند. هر چه علت رویدادهای مثبت به خود فرد نسبت داده شود با خودکارآمدی تحصیلی بیشتری همراه می شود. ابراهیمی مقدم و همکارش، قنبری طلب و قنبری، اسمعیلی و همکارانش، قنبری و همکاران، یه او و تان، وینت کومار و کوسالیا، جینگ وخیائولی همسو بود (ابراهیمی مقدم و همکارش ۱۳۹۴، قنبری طلب و قنبری ۱۳۹۴، اسمعیلی و همکارانش ۱۳۹۴، قنبری و همکاران ۱۳۹۵، یه او و تان ۲۰۱۲، وینت کومار و کوسالیا ۲۰۱۶، جینگ وخیائولی ۲۰۱۴).

در تبیین این یافته می توان گفت که سبک های اسناد (درونی، قابل کنترل)، فرد را قبل از انجام کار یا وقوع رویداد آماده می کند تا موقعیت را مدیریت کند و از آن یک تجربه موفقیت آمیز بسازد. پس می توان گفت که سبک های اسناد پیش نیاز ایجاد خودکارآمدی بالا و در نتیجه حصول به موفقیت است. فردی که باور خودکارآمدی بالایی داشته باشد، احساس کنترل بیشتری بر وقایع زندگی و سرنوشت خویش دارد و از آنجا که این احساس از باور او یعنی از نیروهای درونی او ناشی می شود، اسنادهای موفقیت خود را بیشتر به عوامل درونی

کارآمد در برابر چالش های روزمره (بالاخص چالش های تحصیلی) امیدوارند؛ از توانایی یافتن معنی در تجارب آشفته ساز برخوردارند و به نقش خود به عنوان فرد ارزنده و با اهمیت باور دارند. افراد سخت رو موقعیت های ناگوار را چالش برانگیز ارزیابی می کنند تا تهدیدی کننده؛ حس تعهد بیشتری نسبت به کار خود دارند، حس کنترل بیشتری در زندگی شان تجربه می کنند و عوامل فشارزا را به عنوان فرصت های بالقوه برای تغییر می بینند. در نتیجه افراد سخت رو تکالیف و چالش های تحصیلی را با موفقیت پشت سر می گذرانند. موفقیت و کارآمدی آنها در امر تحصیل سبب ایجاد و حتی افزایش خودپنداره تحصیلی در آنان می گردد. خودپنداره مثبت تحصیلی در دانش آموزان، می تواند به عنوان عاملی تأثیرگذار در افزایش خودکارآمدی تحصیلی عمل کند. سخت رویی در نقش یک متغیر میانجی با تحت تأثیر قرار دادن خودپنداره مثبت در دانش آموزان، خودکارآمدی تحصیلی آنان را افزایش می دهد. فانک همچنین دریافت که اشخاص سخت رو هدف گرا هستند و نسبت به تعیین اهداف خود متعهد هستند و نسبت به توانایی های خود نگرش مثبت دارند. نگرش مثبت سبب شکل گیری خودپنداره تحصیلی می شود و به تبع آن، تصور موفقیت در یک چالش گرایش به انجام هدفی را افزایش می دهد و افراد احساس خودکارآمدی بیشتری در خود احساس می کند (فانک ۱۹۹۲).

به عنوان نتیجه گیری می توان گفت که همانطور که رشد تحولی باورهای خودکارآمدی تحصیلی (آلبرت بندورا ۱۹۸۷) نشان می دهد این باورها ابتدا در نوع ارتباط با والدین و همشیران، سپس همسالان و محیط مدرسه شکل می گیرد. بنابراین اسنادهای درونی، ناپایدار و قابل کنترل، تلاش، هدفگذاری، برنامه ریزی و امکان پذیر بودن موفقیت تحصیلی را برای دانش آموزان معناپذیر می سازد. سرسختی نیز به مثابه سپر دفاعی در مقابل تنیدگی های تحصیلی روزمره عمل می نماید و سطح خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان را ارتقا

عامل تناقضات (فقدان میانجیگری تأثیر اسناد درونی منفی و پایدار مثبت) ناشی از نوع ابزارهای به کار گرفته شده و تعامل یا واسطه گری متغیرهای دیگر نظیر ویژگی های شخصیتی یا جمعیت شناختی اشاره شده است. از آن جایی که نمونه مورد مطالعه در پژوهش حاضر دانش آموزان متوسطه دوم بودند، در تبیین یافته فوق می توان به سنگین یا گرانباری نقش ها از جمله فشارهای کنکور اشاره کرد. زیرا وجود بیکاری و فقدان بازار کار برای رشته های انسانی و ریاضی فیزیک و رقابت بر سر رشته تجربی علی رغم توانمندی و علاقه های دانش آموزان، ممکن است رابطه میان میانجیگری خودپنداره با سبکهای اسناد و خودکارآمدی تحصیلی را تحت تأثیر قرار دهد.

در تبیینی دیگر دلیل این ناهمسوایی را می توان ناشی از این مسأله دانست که در این پژوهش خودکارآمدی تحصیلی به صورت خاص (یعنی از بعد تحصیلی) بررسی شده است. شاید استقلال فکری برای سنجش اسناد درونی منفی و پایدار مثبت از محتوای فکری که برای اندازه گیری رابط میانجی با خودپنداره و خودکارآمدی تحصیلی استفاده شده، زمینه یک عدم پراکندگی مشترک را ایجاد کرده است. شاید بهتر باشد اسناد درونی منفی و پایدار مثبت هم در موقعیت های تحصیلی سنجیده شوند.

همچنین تأثیر غیر مستقیم سرسختی روانشناختی بر روی خودکارآمدی تحصیلی و خودپنداره تحصیلی مثبت و معنادار است. بنابراین خودپنداره تحصیلی در رابطه این دو متغیر نقش میانجی دارد. نتایج این پژوهش با نتایج پژوهش های هاشمی احمدی و یکتا، احمدی دهقی و حیدری، شیرینی لرد و معین و جوکار همسو بود (هاشمی احمدی و یکتا ۱۳۹۶، احمدی دهقی و حیدری ۱۳۹۵، شیرینی لرد ۱۳۹۴ و معین و جوکار ۱۳۹۳).

در تبیین این یافته می توان اینگونه اظهار نظر کرد که افراد سخت رو با وجود بروز پیشامدهای ناگوار به رویارویی موفق و

Bandura A 1997, Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.

Bandura A 2012, On the functional properties of perceived self- efficacy revisited, *Journal of Management*, Vol.38, No.1, Pp 9- 44.

Bergeya Bradley W, Parrilab Rauno, K et al 2019, Effects of peer-led training on academic self-efficacy, study strategies, and academic performance for first-year university students with and without reading difficulties, *Contemporary Educational Psychology*, Vol.56, Pp.25–39.

Bigdeli, H, Madady A 1392, Studying the Relationship between Self-efficacy and Documentary Styles in Students. Allameh University, *Quarterly Journal of Educational Psychology*, Vol.9, No.29, pp. 47-68. [In Persian]

Britner SL, Pajares F 2006, Sources of science self-efficacy beliefs of middle school students, *Journal of Research in Science Teaching*, Vol.43, No.5, Pp485–499.

Caprara GV, Vecchione M et al 2011, The contribution of personality traits and self-efficacy beliefs to academic achievement: A longitudinal study, *British Journal of Educational Psychology*, Vol.81, No.1, Pp.78–96.

Cassidy S 2015, Resilience building in students: the role of academic self-efficacy, *Frontiers in Psychology*, Vol.6, Pp.1–14.

Cattelinoa E, Morellia M, et al 2019, From external regulation to school achievement: The mediation of selfefficacy at school, *Journal of Applied Developmental Psychology*, Vol.60, Pp.127–133.

da Silva R M, Goulart CT et al 2014, Hardy personality and burnout syndrome among nursing students in three Brazilian universities an analytic study. *BMC Nursing*

می دهد. از طرف دیگر خوپندراه مثبت دانش آموزان با ایجاد اسنادهای درونی مثبت و سرسختی به عنوان متغیر تعدیل گر، خودکارمدی تحصیلی را افزایش می دهد.

محدودیت روش شناختی و نظری مطالعه حاضر شامل: سوگیری پاسخ ها، حساسیت آزمودنی ها به پرسش ها و نمونه مورد بررسی است. به منظور اصلاح محدودیت های روش شناختی پیشنهاد می شود سایر پژوهشگران مقیاس های دیگر از متغیرهای این پژوهش را در جمعیت های دیگر اجرا کنند. پیشنهاد می شود به منظور ایجاد آمادگی پاسخدهی به آزمون هایی از این نوع، به آموزش، اجرای مکرر پرسشنامه و گسترش پژوهش های مرتبط اقدام شود. تبیین برخی تفاوت های یافته های این بررسی با نتایج پژوهش های پیشین، تداوم انجام پژوهش را در این زمینه ضروری می سازد.

References

Agba Yoboué Kouadio M 2017, Why they succeed or fail: self-concept and attributional styles of Ivorian secondary school English as a Foreign Language (EFL) learners, *International Education and Research Journal*, Vol 3, No.6, pp.11-21.

Ahmadi Dehagi M, Heidari H 2016, Self-efficacy prediction based on family communication patterns and psychological hardiness of students at Islamic Azad University of Khomeini Shahr, *International Congress on Community Behavioral Studies and a Healthy Lifestyle*, Pp. 12-20. [In Persian]

Bailey Brittany A, Andrzejewski Sophia K et al 2018, The Role of Executive Functioning and Academic Achievement in the Academic Self-Concept of Children and Adolescents Referred for Neuropsychological Assessment, Vol.5, No.83, doi:10.3390/children5070083.

strategies for coping with stress in patients with diabetes, *Journal of Qazvin University of Medical Sciences*, Vol.20, No.4, pp. 87. [In Persian]

Girli A, Öztürk, H 2017, Metacognitive reading strategies in learning disability: Relations between usage level, academic self-efficacy and self-concept, *Published in iejee*, Vol.10, No.1, Pp.93-102.

Gore, P, A 2006, Academic self-efficacy as a predictor of college outcomes: Two incremental validity studies, *Journal of Career Assessment*, Vol.14, Pp.92-115.

Hashemi H, Ahadi H et al 2017, Relationship between psychological hardiness and self-efficacy in patients with type 2 diabetes: The mediating role of self-esteem and social support.using structural equation modeling, *European Online Journal of Natural and Social Sciences*, Vol.6, No.2 pp. 273-287

Jing 2013, Study on the Correlation between Self-efficacy, Attributional Styles and Middle School Students' Chemistry Achievement, *Research of Modern Basic Education*. Pp.1-20.

Kahe M, Vameghi R, Foroughan M, Bakhshi E, Bakhtyari V. [The Relationships Between Self-Concept and Self-Efficacy With Self-Management Among Elderly of Sanatoriums in Tehran (Persian)]. *Iranian Journal of Ageing*. 2018; 13(1):28- 37 .

Kang YN, Chang CH et al 2019, Development of a short and universal learning self-efficacy scale for clinical skills, *PLoS ONE*, Vol.14, No.1, E0209155.

Kumar K, Arun 2015, Impact of Psychological Hardiness and Self-Efficacy on Career Orientation of Female College Students, *International Journal of Social Science and Humanities*, Vol. 4, No.3, Pp.592-595.

Michaeli N, Afrouz Gh et al 2012, Relationship between self-concept and

2014 13:9, Available online at www.biomedcentral.com/1472-6955/13/9.

Desideri L, Ottaviani C et al 2018, Mind wandering, together with test anxiety and self-efficacy, predicts student's academic self-concept but not reading comprehension skills, *British Journal of Educational Psychology*, www.wileyonlinelibrary.com.

Dockx J, Fraine B et al 2019, Tracks as frames of reference for academic self-concept, *Journal of School Psychology*. Vol.72, Pp.67-90.

Ebrahimi Moghadam H, Malmir T 2015, Predict the sense of self-efficacy and life satisfaction based on documentary styles. The first scientific-research congress of the research and development of education and psychology, sociology and social science of Iran, Tehran, the scientific association for the development and promotion of basic sciences and techniques. [In Persian]

Feldman DB, Kubota M 2015, Hope, self-efficacy, optimism, and academic achievement: Distinguishing constructs and levels of specificity in predicting college grade-point average, *Learning and Individual Differences*, Vol.37, Pp.210-216.

Ferla J, Valcke M et al 2009, Academic self-efficacy and academic self-concept: Reconsidering structural relationships, *Learning and Individual Differences*, Vol.19, Pp.499- 505.

Ghanbari A, Shayesteh H et al 2016, Predict mental health and self-efficacy based on students' documentary styles, The 2nd National Conference on Advanced Studies and Research in the field of Iranian Educational Sciences and Psychology. [In Persian]

Ghodrati Mirkouhi M, Rahimian Booger E 2016, Self-efficacy prediction of type II diabetes management based on hardiness and

Academic Progress of Students with Learning Disabilities: A Comparison with Typical Students, *Middle East J Rehabil Health*, Vol.4, No.2.

Schöbera Ch, Schüttea K et al 2018, Reciprocal effects between self-efficacy and achievement in mathematics and reading, *Learning and Individual Differences*, Vol.63, Pp.1-11.

Sharma H, Nasa G 2014, Academic self-efficacy: A reliable predictor of educational performances, *British Journal of Education*, Vol.2, No.3, pp. 57-64.

Shirini Lord N 2015, The relationship between emotional intelligence and self-efficacy with psychological hardiness among high school students in control schools in Rasht, The first international congress of comprehensive psychology of Iran, Tehran, Center for Development Conferences of Iran. [In Persian]

Shokoohifard S, Hamid N, et al 2013, The effect of hardiness training on quality of life of teacher training female students, *Knowledge & Research in Applied Psychology*, Vol.14, No.2, Pp.14-25.

Sin Man Ng, Tatia MC et al 2019, The mediating role of hardiness in the relationship between perceived loneliness and depressive symptoms among older, *Aging & Mental Health*, DOI: 10.1080/13607863.2018.1550629.

Tavousi N 2015, The Effectiveness of Progressive Relaxation Training on Daily Hassles: Moderating Role of Hardiness and Self-esteem: *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, Vol.190 Pp.54 – 60.

Teimuri S, Khakpour M, et al 2015, Rough relationship to self-efficacy and personal control in patients with breast cancer, *Journal of Torbat Heydariyeh University of Medical Sciences*, vol.3, No.1, Pp.5-43. [In Persian]

academic burnout with academic performance of female students. *School Psychology Magazine*, vol.1, No.4, Pp, 90-103. [In Persian]

Mirkhani P, Bagherian F et al 2014, Mediator views self-efficacy beliefs about personality traits and documentary style, *Quarterly Journal of Applied Psychology*, vol.8, no.3, pp. 57-77. [In Persian]

Moein L, Jokar T 2014, Relationship between psychological hardiness and self-concept with self-efficacy among deaf students in Shiraz. Master's Thesis, Islamic Azad University of Marvdasht Branch, Faculty of Education and Psychology. [In Persian]

Nasiri T 2016, Evaluation of the Relationship between Hardiness and Self-Efficacy with Job Satisfaction of High School Teachers in the County of Shahriar, *International Journal of Humanities and Cultural Studies*, ISSN 2356-5926.

<http://www.ijhcs.com/index.php/ijhcs/index>.

Nowruzi B 2015, Investigating the Relationship between Alive Document Styles and Self-Concept with Academic Achievement, Second National Conference on Sustainable Development in Educational Sciences and Psychology, Social and Cultural Studies. [In Persian]

Roebke P, Vadhan NP et al 2014, Verbal learning in marijuana users seeking treatment: a comparison between depressed and non-depressed samples. *Am J Drug Alcohol Abuse*, Vol.40, Pp.274-9.

Sagone E, Elvira, D et al 2014, Locus of control and academic self-efficacy in university students: the effects of Self-concepts, Elisabetta Sagone and Maria Elvira De Caroli / *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Vol.114, Pp.222 – 228.

Salmani S, Motaharinezhad M et al 2017, Self-Efficacy, Achievement Motivation, and

Approach, *The International Journal of Indian Psychology*, Vol.3, No.3.

Weiner B 2010, The development of an attribution-based theory of motivation: A history of ideas, *Educational Psychologist*, Vol.45, No.1, Pp.28- 36.

Yeo LS, Tan K 2012, Attributional Style and Self-Efficacy in Singaporean Adolescent, *Australian Journal of Guidance and Counselling*, Vol.22, No.1, Pp.82-101.

Tsang SK, Hui EK et al 2012, Self-efficacy as a positive youth development construct: a conceptual review, *Scientific World Journal*, 2012:452327, doi: 10.1100/2012/452327. [PubMed: 22645423].

Vinothkumar M, Vindya Kousalya R 2016, Moderating Roles of Hardiness and Self-Efficacy in the Relationship between Flow and Academic Procrastination on Academic Performance: A Structural Equation Model

Predicting academic self-efficacy based on attributional style and hardiness with the Meditation of academic self-concept in second grade students in Kangawer

1. **Pari Karami Moghadam:** Ph.D. Student of education psychology, department of psychology and Educational Science, Zanjan Branch, Islamic Azad University, Zanjan, Iran.
2. **GHolam.Hossin Antesar Fomani*:** Faculty Member, department of psychology and Educational Science, Zanjan Branch, Islamic Azad University, Zanjan, Iran.
3. **Masoud Hejazi:** Faculty Member, department of psychology and Educational Science, Zanjan Branch, Islamic Azad University, Zanjan, Iran.

Abstract: Individuals who perceive themselves as self-efficacious individuals make more time and effort in carrying out their work or activities, and exhibit greater sustainability in dealing with problems, and appear to be more exposed to confrontation they have more challenges and more success and achieve success in different dimensions. Aim of this research was predicting academic self-efficacy Based on attributional style and hardiness with the Meditation of academic self-concept in secondary school students of Kangawer. The research method was descriptive and the design was correlation of the kind of structural equation modeling. The statistical population consisted of all secondary school students of Kangawer in 1396-97 academic years and 330 of whom were selected through stratified random sampling and cocran's formula. Data was collected by academic Self-efficacy of Mijili and colleagues Questionnaire (2000), attributional style Seligman et al. (1983) Questionnaire, academic Self-Concept Yessen Chen's Questionnaire (2004) and Psychological Hardiness of Ahwaz Questionnaire (1377). The data were statistically analyzed using AMOS. The result showed that attributional style and hardiness directly predictive of academic self-efficacy. Academic self-concept has partially mediating role among academic self-efficacy and attributional style but not verified mediating role among academic self-efficacy and Negative Internal and lasting Positive attributional style. The result showed that the research conceptual model fits the collected data and the path coefficient between variables is significant at a level of 0.05.

Key word: self-efficacy, attributional style, hardiness, self-concept.

***Corresponding author:** Faculty Member, department of psychology and Educational Science, Zanjan Branch, Islamic Azad University, Zanjan, Iran.

Email: gh4520.2000@gmail.com