

Received on: 25/03/2024

Revised on: 19/03/2025

Accepted on: 03/12/2025



Research
Article

Vol. 23, No. 1, Serial 43

Spring & Summer

2026

pp: 183-202

Investigating Trends in Self-Esteem, Self-Efficacy, Internal Locus of Control, and Purpose in Life Among Students of Farhangian University

[DOI: 10.22070/tr.2025.18968.1576](https://doi.org/10.22070/tr.2025.18968.1576)

Mohammad Reza Fathi ^{*1}

1. Assistant Professor of Department of Psychology and Counselling, Farhangian University, P.O. Box 14665-889, Tehran, Iran. (Corresponding Author)
Email: fathi48@cfu.ac.ir

Abstract

Aim and introduction: The goal of teacher education and pre-service programs is to prepare teachers to successfully fulfill their professional responsibilities. To bridge the gap between training courses and fieldwork and to facilitate the transition from theory to practice, it is essential to address the complexities of the teacher's role. While pedagogical and content knowledge are necessary, they are not sufficient for effective teaching. Numerous factors influence the transition to new roles. The central role of teachers requires capabilities exercised through personal influence—characteristics that enable teachers to engage in self-development, adaptability, and continuous renewal in response to changing times. According to the identity capital model, four psychological capacities—self-esteem, internal locus of control, self-efficacy, and purpose in life—are intangible resources that play a crucial role in professional decision-making. Self-esteem is defined as an individual's attitude toward oneself and the degree of self-acceptance. Locus of control refers to an individual's perception of the extent to which they can control life events. Self-efficacy involves perceiving oneself as an agent capable of influencing the environment. Purpose in life is the belief in an overarching meaning or ultimate goal in life. The aim of this research was to investigate changes in self-esteem, internal locus of control, self-efficacy, and purpose in life among student teachers during their four-year study period at Farhangian University.

Methodology: The study employed a quantitative approach using a survey research method aligned with its objectives. The design was cross-sectional in terms of the time dimension and descriptive-explanatory in terms of its purpose. The statistical population comprised all male and female undergraduate student-teachers at Farhangian University campuses in Tehran Province. Based on Krejcie and Morgan's table, a sample of 400 undergraduate students was selected through stratified random sampling from the Shahid Mofatteh (male) and Nasihah (female) campuses. Data were collected using several instruments. The General Self-Efficacy Scale (GSE-17), a 17-item tool rated on a 5-point Likert scale, was used, with higher scores indicating stronger self-efficacy; its reliability in this study was 0.96. The Rosenberg Self-Esteem Scale (SES), consisting of 10 items on a 4-point Likert scale, demonstrated a reliability of 0.89 in this research. Locus of control was measured using Rotter's Internal-External Locus of Control Scale (RLOC), a 29-item instrument with a reliability of 0.79 in the present study. Finally, the Purpose in Life Test (PIL), a 20-item tool scored on a 5-point scale, was applied to assess the sense of purpose in life, with higher scores denoting a greater sense of purpose; its reliability here was 0.95. After identifying the sample members, electronic questionnaires were distributed virtually. All 400 completed questionnaires were received and analyzed. Data analysis involved descriptive statistics, including frequency distribution tables, percentages, means, and standard deviations. For inferential analysis, t-tests, two-way multivariate analysis of

Received on: 25/03/2024

Revised on: 19/03/2025

Accepted on: 03/12/2025



**Research
Article**

Vol. 23, No. 1, Serial 43

Spring & Summer

2026

pp: 183-202

variance (MANOVA), one-way analysis of variance (ANOVA), and the LSD post-hoc test were employed to examine the hypotheses. The dependent variables were self-esteem, self-efficacy, internal locus of control, and purpose in life, while the independent variables were academic year and gender. All analyses were conducted using SPSS version 26.

Finding: To test the first hypothesis—that the levels of self-esteem, internal locus of control, self-efficacy, and purpose in life among student-teachers are at the expected level—one-sample t-tests were conducted. The results indicated that the mean scores for self-efficacy and self-esteem across all four academic years were significantly higher than the expected level. For purpose in life, only first-year students scored significantly higher than expected, while the scores of students in other years were at the expected level. Conversely, the internal locus of control for first-year students was at the expected level, but it was significantly lower than expected for students in the second, third, and fourth years. A two-way multivariate analysis of variance (MANOVA) was used to test the second, third, and fourth hypotheses concerning the effects of academic year and gender. The results showed no significant interaction effect between academic year and gender on the combined dependent variables. However, there were significant main effects. The main effect of academic year was significant. Follow-up tests revealed that first-year students had significantly higher mean scores in self-esteem, internal locus of control, self-efficacy, and purpose in life compared to students in later years. Overall, the findings indicate a declining trend in all four variables from the first to the fourth year. The main effect of gender was also significant, but subsequent univariate tests showed that gender did not have a significant effect on any of the four individual variables. Therefore, no significant difference was found between male and female student-teachers in terms of self-esteem, self-efficacy, internal locus of control, and purpose in life.

Discussion and Conclusions: The findings revealed a general declining trend in self-esteem, self-efficacy, internal locus of control, and purpose in life among student teachers from their second year onward. While self-esteem, self-efficacy, and purpose in life remained at satisfactory levels overall, internal locus of control fell below the expected level after the first year. No significant gender differences were observed in any of these variables. This decline suggests that the development of these psychological capacities is non-linear and influenced by a complex interplay of factors such as social comparison and life transitions, rather than automatically increasing with academic progression. The university environment itself may not be adequately fostering these resources. Therefore, it is concluded that targeted interventions are necessary. Integrating training into the curriculum, strengthening psychological counseling services, and enriching the overall university environment are strongly recommended to actively cultivate these essential traits in future teachers. Future longitudinal research is needed to further explore the causes of this decline.

Keywords: Self-esteem, Self-efficacy, Internal locus of control, Purpose in life, Farhangian University, Teacher training.

بررسی روند تغییرات عزت نفس، منبع کنترل درونی، خودکارآمدی و غایت در زندگی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان^۱

DOI: 10.22070/tr.2025.18968.1576

محمد رضا فتحی^{*۱}

۱. استادیار، گروه آموزش روان‌شناسی و مشاوره، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. (نویسنده مسئول)

Email: fathi48@cfu.ac.ir

چکیده

ایفای وظایف معلمی در گرو داشتن ظرفیت‌های روان‌شناختی است و یکی از اهداف تربیت‌معلم تقویت این ظرفیت‌هاست. هدف این پژوهش، بررسی روند تغییرات عزت‌نفس، منبع کنترل درونی، خودکارآمدی و غایت در زندگی دانشجویان در طی دوره چهارساله تحصیل در دانشگاه فرهنگیان بود. روش پژوهش زمینه‌یابی است. جامعه آماری نیز دانشجویان کارشناسی پیوسته در دانشگاه فرهنگیان استان تهران، با نمونه‌ای به حجم ۴۰۰ نفر هستند که با روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب شده‌اند. برای گردآوری داده‌ها از پرسش‌نامه‌های عزت‌نفس (SES)، خودکارآمدی (GSE-17)، منبع کنترل (RLOC) و غایت در زندگی (PIL) استفاده شد. داده‌ها با نرم افزار spss27 تحلیل شدند. یافته‌ها سطح عزت‌نفس، خودکارآمدی و غایت در زندگی دانشجویان را مطلوب نشان داد، اما منبع کنترل درونی پایین‌تر از سطح مورد انتظار بود. اثر اصلی پایه تحصیلی بر چهار ظرفیت بررسی شده معنادار بود، اما روند هر چهار ظرفیت روان‌شناختی از پایه اول تا چهارم در مجموع، نوسان داشت و کاهش‌یابی بود. اثر تعاملی و اثر جنسیت معنادار نبود. نتیجه اینکه، اگرچه سطح سه ظرفیت روان‌شناختی مطلوب بود، اما تداوم تحصیل در دانشگاه فرهنگیان در تقویت این ظرفیت‌ها مؤثر نبوده است. یافته‌ها در پرتو مبانی نظری و عملی پژوهش مورد بحث قرار گرفت. برنامه‌ریزی برای تقویت این ظرفیت‌ها به‌ویژه منبع کنترل درونی در دانشگاه فرهنگیان پیشنهاد می‌شود.

واژگان کلیدی: تربیت‌معلم، خودکارآمدی، دانشگاه فرهنگیان، عزت‌نفس، غایت در زندگی، منبع کنترل درونی.

نشریه علمی
پژوهش‌های
آموزش و یادگیری

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۱/۰۶
تاریخ اصلاحات: ۱۴۰۳/۱۲/۲۹
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۹/۱۲



مقاله پژوهشی

Journal of
Training & Learning
Researches
Vol. 23, No. 1, Serial 43
Spring & Summer
2026

دوره ۲۳، شماره ۱، پیاپی ۴۳
بهار و تابستان ۱۴۰۵
صص: ۲۰۲-۱۸۳

۱. این مقاله برگرفته از طرح پژوهشی با شماره قرارداد ۵۰۸۰/۱۴۹۰/۱۰۰/۵ مورخ ۱۳۹۹/۵/۲۶ است که با حمایت مالی دانشگاه فرهنگیان کشور انجام گرفته است.

مقدمه

هدف برنامه‌های تربیت‌معلم و آموزش پیش از خدمت، آماده کردن معلمان برای انجام موفقیت‌آمیز مأموریت‌های حرفه‌ای است. برای پل زدن بر شکاف بین دوره‌های آموزشی و کار میدانی و تسهیل انتقال از نظریه به عمل، توجه به پیچیدگی‌های نقش معلمان ضرورت دارد. داشتن دانش آموزشگری و دانش محتوا^۱ برای معلمان لازم است، اما کافی نیست. عوامل زیادی بر انتقال به نقش‌های جدید تأثیر می‌گذارند. نقش محوری معلمان نیازمند قابلیت‌هایی است که از طریق نفوذ شخصی اعمال شود. ویژگی‌هایی که معلمان را به ایفای نقش خودتوسعه‌ای، سازگاری و خودنوسازی همراه با تغییر زمان قادر سازد. در این میان، ظرفیت‌هایی مانند خودسازماندهی، خودتأملی و خودتنظیمی دارای اهمیت زیادی هستند. پژوهشگران و صاحب‌نظران متعددی [۱-۲] بر اهمیت و ضرورت تقویت ظرفیت‌هایی مانند خودکارآمدی برای توسعه حرفه‌ای معلمان پیش از خدمت تأکید کرده‌اند. با توجه به مدل سرمایه هویت^۲، چهار ظرفیت روان‌شناختی عزت‌نفس^۳، منبع کنترل درونی^۴، خودکارآمدی^۵ و غایت در زندگی^۶ منابع نامحسوس^۷ را تشکیل می‌دهند [۳]. این منابع تأثیرات ویژه‌ای در تصمیم‌گیری‌های حرفه‌ای می‌گذارند [۴]. پژوهشگران [۵] نیز بر اهمیت این ظرفیت‌ها تأکید کرده‌اند.

صاحب‌نظران باور دارند که عزت‌نفس بالا در ابتکار عمل اثر می‌گذارد [۶]. عزت‌نفس به‌عنوان نگرش فرد به خود و میزان «پذیرش خود» تعریف شده [۷] و احترامی است که شخص به خود می‌گذارد [۸]. برخی عزت‌نفس را به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های نگرش کارآفرینانه معرفی کرده‌اند [۹]. عزت‌نفس به‌عنوان احساس یکپارچه ما از

خود، تا حد زیادی، بر توانایی‌های ما برای شرکت در اقدامات کارآمد تأثیرگذار است [۵].

منبع کنترل درونی از مؤلفه‌های اصلی صلاحیت روانی - اجتماعی^۸ فلمداد شده است [۱۰]. منبع کنترل، تفسیر فرد درباره سطح کنترل بر وقایع زندگی بوده [۱۱] و فرد دارای منبع کنترل درونی، موفقیت‌ها و شکست‌ها را به توانایی، طرح‌ریزی دقیق و کوشش پیگیر خود نسبت داده [۱۲] و خودش را مسئول زندگی و عملکرد شخصی می‌داند [۱۱]. منبع کنترل درونی نیز به‌عنوان یکی از اجزای نگرش کارآفرینانه معرفی شده است [۹]. افراد دارای منبع کنترل درونی به‌طور کلی در یادگیری و پیشرفت تحصیلی و در کار و تلاش موفق‌ترند [۱۳]. منبع کنترل می‌تواند برای پیش‌بینی همه‌چیز از جمله از سلامت روانی تا رفتارهای سالم و از موفقیت تحصیلی تا واکنش به سختی‌ها به کار رود [۱۴]. پژوهشی نشان داد که هرچه دانشجویان شرایط را بیشتر تحت کنترل خود درآورند، در زمینه تحصیلی، خود را بیشتر کارآمد می‌دانند [۱۵]. براساس پژوهشی دیگر، منبع کنترل می‌تواند برای پیش‌بینی عملکرد برتر شناختی و نشان دادن انگیزه بیشتر برای انجام و تکمیل تکالیف به کار رود [۱۴].

خودکارآمدی «ادراک از خود به‌عنوان یک عامل علی در محیط» را شامل می‌شود [۵] و به‌عنوان «باور به قابلیت‌های خود در سازمان‌دهی و انجام فعالیت‌های لازم برای مدیریت شرایط مختلف» تعریف شده است [۱۶]. خودکارآمدی هر فرد، تأثیر عمده‌ای در چگونگی رویکرد و نگرش او به هدف‌ها، وظایف و چالش‌ها دارد [۱۷]. کنترل و خودکارآمدی با جنبه‌های مختلف این باور که فرد توانایی رسیدن به اهداف خاص خود را دارد، مرتبط است. افراد با سطوح بالاتر خودکارآمدی، احساس بیشتری از شایستگی و تأثیرگذاری دارند [۵].

غایت در زندگی، باور به هدف غایی در زندگی

8. psychosocial competence

1. pedagogy knowledge and content knowledge
2. identity capital
3. self-esteem
4. internal locus of control
5. Self-Efficacy
6. purpose in life
7. intangible

کرده‌اند [۱]. برای نمونه، غایت در زندگی به‌عنوان مؤلفه ای کلیدی برای رشد نهایی افراد جوان قلمداد شده [۳۷] و براساس مدل نظری خاستگاه‌های غایت در زندگی، سیر زندگی و تجربه‌های افراد در مراحل مختلف آن، غایت در زندگی را ایجاد می‌کند [۳۰].

بررسی پیشینه پژوهش نشان داد که پژوهش‌های متعددی، چه در داخل کشور و چه در خارج، درباره متغیرهای عزت‌نفس، منبع کنترل، غایت در زندگی و خودکارآمدی انجام گرفته است، اما بیشتر آن‌ها تأثیر و اهمیت این متغیرها در دانشجویان را بررسی و رابطه آن‌ها را باهم و با سایر متغیرهای روان‌شناختی بررسی کرده‌اند. برخی از پژوهش‌ها نیز به بررسی میزان این ظرفیت‌ها و تفاوت آن‌ها براساس متغیرهای جمعیت‌شناختی پرداخته‌اند. این چهار ظرفیت روان‌شناختی می‌تواند تأثیر مهمی در موفقیت دانشجویان در انجام مأموریت‌های حرفه‌ای خود بگذارد. همان‌طور که در ابتدای مقدمه اشاره شد، بررسی این چهار سازه روان‌شناختی در یک پژوهش آن‌هم روی دانشجویان به این دلیل انجام می‌شود که براساس ادبیات پژوهش، این ظرفیت‌ها از جمله ظرفیت‌های مهم روان‌شناختی مؤثر در ایفای وظایف پیچیده معلمی هستند؛ چیزی که این جامعه آماری را از سایر گروه‌ها متمایز می‌سازد. بااینکه پژوهش‌های زیادی درباره این چهار ظرفیت روان‌شناختی مهم انجام شده است، اما این متغیرها در دانشجویان بررسی نشده است و هیچ برآوردی از میزان این متغیرها و روند تغییرات آن‌ها در دانشجویان دانشگاه فرهنگیان وجود ندارد؛ بنابراین با توجه به خلأ دانش در این زمینه، ضروری است که در ابتدا مشخص شود میزان هر یک از این ظرفیت‌ها در دانشجویان چقدر است. همچنین، بررسی شود که آیا ورود به محیط دانشگاه فرهنگیان و تداوم تحصیل در دوره چهارساله آن در افزایش این ظرفیت‌ها مؤثر است. بر همین اساس، پژوهش حاضر به دنبال پاسخ به این سؤال‌ها است:

۱. میزان این ظرفیت‌های چهارگانه در دانشجویان

است [۱۸]. غایت منبع تجدیدپذیری از معنا و انگیزش برای اهداف زندگی است. همچنین، سنگ بنایی است که تاب‌آوری فرد را در برابر سختی‌ها افزایش می‌دهد و پایداری او را در برابر چالش‌های طنین‌انداز، در طول زمین و زمان، با آگاهی از اینکه مأموریتی بزرگ‌تر در پس آن است، آسان‌تر می‌کند [۱۹]. غایت به‌عنوان هدف اصلی خود، سازمان‌دهنده زندگی و به‌مثابه قطب‌نمایی نشان‌دهنده جهت است. همچنین، اهداف را سازمان می‌دهد و برمی‌انگیزد، رفتارها را مدیریت می‌کند و منبعی خودنگهدار از معنا را در اختیار فرد قرار می‌دهد [۱۹].

پژوهشگران متعددی منبع کنترل [۱۱-۲۰]، پژوهشگران بسیاری [۸، ۲۱، ۲۲ و ۲۳] عزت‌نفس، پژوهش‌های گسترده‌ای [۲۴، ۲۵، ۲۶، ۲۷ و ۲۸] خودکارآمدی و پژوهش‌هایی نیز [۱۹، ۲۹، ۳۰ و ۳۱] غایت در زندگی دانشجویان را مطالعه کرده‌اند. بیشتر این پژوهش‌ها [۱۱، ۲۰، ۲۸ و ۳۲] میزان این متغیرها و رابطه آن‌ها با سایر متغیرها را بررسی کرده‌اند. تعدادی از پژوهش‌ها نیز تأثیر متغیرهای جمعیت‌شناختی جنسیت [۱۱، ۲۰، ۲۸، ۳۲، ۳۳ و ۳۴]، سن و سطح تحصیلات [۳۲ و ۳۵] را در این سازه‌های چهارگانه بررسی کرده‌اند.

پژوهش‌ها نشان داده است ورود به دانشگاه تأثیرات روان‌شناختی دارد و از سال اول تا آخر دانشگاه، تغییرات روان‌شناختی گسترده‌ای صورت می‌گیرد. مواجه شدن با جهان‌بینی‌های متعدد، جوانان را ترغیب می‌کند تا خود را به‌صورت دقیق‌تری در نظر بگیرند [۳۶]. ازطرفی، دوران دانشجویی زمان مهمی برای رشد شخصیت بوده و زمینه‌ای مهم برای مطالعه شخصیت نیز به شمار می‌رود [۳۳]. انتقال به دانشگاه و تجربه زندگی دانشگاهی آن‌هم از نوع تحصیل در تربیت‌معلم و زیستن در شرایط و محیط دانشگاهی منحصربه‌فرد آن می‌تواند در ایجاد و رشد این ظرفیت‌های روان‌شناختی کلیدی تأثیرگذار باشد. به‌ویژه اینکه، پژوهشگران بر انعطاف‌پذیری در یادگیری سال‌های اولیه معلمی تأکید

در چه سطحی قرار دارد؟

۲. آیا بر اثر تداوم تحصیل در دانشگاه فرهنگیان بر میزان آن‌ها افزوده می‌شود؟
۳. آیا میزان این متغیرها براساس پایه تحصیلی و جنسیت متفاوت است؟

روش

رویکرد پژوهش کمی از نوع زمینه‌یابی و از منظر هدف کاربردی است. دو بعد اصلی پژوهش‌های غیر آزمایشی، بعد زمان و بعد هدف است [۳۸]. نوع طرح انتخابی در این پژوهش با توجه به بعد زمان، مقطعی^۱ و با توجه به بعد هدف از نوع توصیفی و تبیینی است. در پژوهش‌های روان‌شناختی، مطالعات مقطعی به‌منظور شناخت ماهیت و میزان تغییراتی که نمایانگر سطوح سنی مختلف است (در این پژوهش دانشجویان سال اول تا سال چهارم) انجام می‌گیرد [۳۹]. جامعه آماری پژوهش شامل تمام دانشجو معلمان دختر و پسر شاغل به تحصیل در دوره کارشناسی پیوسته پردیس‌ها و مراکز دانشگاه فرهنگیان در استان تهران بود. حجم نمونه با استفاده از جدول کرچسی^۲ مورگان^۲ برآورد شد. در مجموع، ۴۰۰ دانشجوی کارشناسی پیوسته در دانشگاه فرهنگیان با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای از دو پردیس پسرانه شهید مفتاح و دخترانه نسیم انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شد.

پرسش‌نامه باورهای خودکارآمدی (GSE-17): این ابزار دارای ۱۷ ماده است. پاسخ‌ها در طیف لیکرتی ۵ درجه‌ای (کاملاً مخالف، مخالف، بی‌نظر، موافق و کاملاً موافق) است و به هر ماده نمره ۱ تا ۵ تعلق می‌گیرد (ماده‌های ۱، ۳، ۸، ۹، ۱۳ و ۱۵ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند). کمینه و بیشینه نمرات ۱۷ و ۸۵ است. نمره بالا بیانگر خودکارآمدی قوی است. پژوهش‌های متعددی روایی و پایایی این ابزار را تأیید کرده‌اند.

ضریب پایایی توسط سازنده ابزار با روش آلفای کرونباخ ۰/۷۶ و در پژوهشی دیگر ۰/۷۴ گزارش شده است [۴۰]. ضریب پایایی در پژوهش حاضر ۰/۹۶ به دست آمد.

مقیاس عزت نفس روزنبرگ (SES): این ابزار دارای ۱۰ عبارت، ۵ عبارت مثبت (گویه‌های ۱ تا ۵) و ۵ عبارت منفی (گویه‌های ۶ تا ۱۰)، است. پاسخ‌ها از نوع طیف لیکرتی چهارگزینه‌ای (کاملاً مخالف، مخالف، موافق و کاملاً موافق) است. گویه‌های ۶ تا ۱۰ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود. پایایی و روایی این ابزار تأیید شده است. ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۳ و ضریب پایایی بازآزمایی $r=0/85$ بود [۴۱]. ضریب همسانی درونی ۰/۸۴ گزارش شده است [۴۲]. ضریب پایایی در این پژوهش ۰/۸۹ به دست آمد.

پرسش‌نامه منبع کنترل درونی - بیرونی (RLOC): دارای ۲۹ ماده و هر ماده دارای یک جفت سؤال (الف و ب) است (شش ماده ۱، ۸، ۱۴، ۱۹، ۲۴ و ۲۷، به‌منظور پوشیده نگهداشتن آزمودن برای آزمودنی‌ها، خشی هستند). نمره کل از پاسخ به ۲۳ ماده دیگر به دست می‌آید. نمره کل هر فرد نشان‌دهنده میزان کنترل درونی است (نمره کنترل بیرونی از تفریق نمره کل درونی فرد از ۲۳ به دست می‌آید. روایی ابزار در ایران با روش کودر - ریچاردسون^۳ ۰/۷۰ گزارش شده است [۴۳]. ضریب پایایی در پژوهش حاضر ۰/۷۹ به دست آمد.

پرسش‌نامه غایت در زندگی^۴ (PIL): دارای ۲۰ ماده است. پاسخ‌دهندگان باید از اعداد ۱ تا ۵ میان هر عبارت، عددی را مشخص کنند که درباره میزان هر بعد از غایات زندگی آن‌ها در زمان پاسخ‌گویی صدق می‌کند. نمره بالاتر نشان‌دهنده غایت در زندگی بیشتر است. ضریب پایایی ابزار ۰/۹۲ گزارش شده است. روایی سازه تأیید شده و از روایی هم‌زمان با مقیاس‌های رضایت از زندگی، سرزندگی و عاطفه مثبت و منفی نیز برخوردار بوده است [۴۴]. ضریب پایایی آن در این

3. Kuder-Richardson
4. purpose in life (PIL)

1. cross-sectional
2. Krejcie and Morgan

پژوهش ۰/۹۵ به دست آمد.

داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS 26 انجام گرفت.

پس از شناسایی اعضای نمونه، پرسش‌نامه‌های الکترونیکی به صورت مجازی برای شرکت‌کنندگان ارسال شد. در مجموع، ۴۰۰ پرسش‌نامه تکمیل شده دریافت و تحلیل شد. برای تحلیل توصیفی داده‌ها از جدول‌ها و نمودارهای توزیع فراوانی و درصد، شاخص گرایش مرکزی (میانگین) و شاخص پراکندگی (انحراف معیار) استفاده شد. در تحلیل استنباطی نیز برای آزمون فرضیه‌ها از آزمون‌های t ، تحلیل واریانس چندمتغیره دو عاملی، تحلیل واریانس تک‌متغیره و آزمون تعقیبی (LSD) استفاده شد. متغیرهای وابسته عزت نفس، خودکارآمدی، منبع کنترل درونی و غایت در زندگی و متغیرهای مستقل پایه تحصیلی و جنسیت بودند. تحلیل

یافته‌ها

تحلیل جمعیت‌شناختی نشان داد که کل اعضای نمونه شامل ۴۰۰ نفر، از هر پایه تحصیلی ۱۰۰ نفر، ۵۰ دختر و ۵۰ پسر بود. میانگین و انحراف معیار سن شرکت‌کنندگان به ترتیب ۲۱/۵۷ و ۱/۴۹ است. همچنین، دامنه سنی از ۱۹ تا ۲۸ سال بود. اطلاعات جدول (۱) نشان می‌دهد که میانگین کلی عزت نفس، منبع کنترل درونی، خودکارآمدی و غایت در زندگی شرکت‌کنندگان به ترتیب ۳/۳۳، ۰/۶۷، ۴/۰۶ و ۳/۸۸ است. ضرایب همبستگی متغیرها نیز نشان داده شده است.

جدول (۱) میانگین، انحراف معیار و ضرایب همبستگی متغیرها

متغیرها	M	SD	عزت نفس	منبع کنترل درونی	خودکارآمدی
عزت نفس	۳/۳۳	۰/۴۶	-		
منبع کنترل درونی	۰/۶۷	۰/۱۸	**۰/۴۲	-	
خودکارآمدی	۴/۰۶	۰/۵۶	**۰/۷۵	**۰/۴۷	-
غایت در زندگی	۳/۸۸	۰/۶۹	**۰/۵۴	**۰/۵۱	**۰/۶۱

**P < ۰/۰۰۰

فرضیه اول: سطح عزت نفس، منبع کنترل درونی، خودکارآمدی و غایت در زندگی دانشجویان در سطح مورد انتظار قرار دارد.

برای آزمون این فرضیه، از آزمون t تک‌نمونه‌ای برای مقایسه میانگین مشاهده‌شده هریک از ظرفیت‌های چهارگانه با میانگین مورد انتظار استفاده شد. آزمون t برای مقایسه میانگین مشاهده‌شده عزت نفس دانشجویان در سال‌های اول تا چهارم با میانگین مورد انتظار (۳) از حداکثر نمره ۴، چارک سوم / نقطه (۰/۷۵) نشان داد که (جدول ۲) بین میانگین مشاهده‌شده هر چهار سال با میانگین مورد انتظار تفاوت معناداری وجود دارد ($p < ۰/۰۱$). اختلاف میانگین‌ها نشان می‌دهد که میانگین عزت نفس دانشجویان سال اول تا چهارم، بالاتر از

سطح مورد انتظار است. آزمون t برای مقایسه میانگین مشاهده‌شده منبع کنترل درونی دانشجویان در سال‌های اول تا چهارم با میانگین مورد انتظار (۰/۷۵) از حداکثر نمره ۱، چارک سوم / نقطه (۰/۷۵)، نشان داد که بین میانگین مشاهده‌شده سال‌های دوم، سوم و چهارم با میانگین مورد انتظار تفاوت معناداری وجود دارد ($p < ۰/۰۱$), اما بین میانگین مشاهده‌شده سال اول با میانگین مورد انتظار تفاوت معناداری مشاهده نشد ($p > ۰/۰۵$). اختلاف میانگین‌ها نشان می‌دهد که منبع کنترل درونی دانشجویان سال اول در سطح مورد انتظار قرار دارد، اما منبع کنترل درونی دانشجویان سال‌های دوم، سوم و چهارم پایین‌تر از سطح مورد انتظار است.

جدول (۲) خلاصه آزمون t تک‌نمونه‌ای مقایسه میانگین مشاهده‌شده عزت‌نفس، منبع کنترل درونی، خودکارآمدی و غایت در زندگی با میانگین مورد انتظار بر حسب پایه تحصیلی

متغیرها	پایه تحصیلی	میانگین مشاهده‌شده	میانگین مورد انتظار	تفاوت میانگین	انحراف معیار	آماره t	درجه آزادی	سطح معنی‌داری
عزت‌نفس	سال اول	۳/۴۵	۳	۰/۴۵	۰/۴۲	۱۰/۵۱	۹۹	۰/۰۰۱
	سال دوم	۳/۳۰	۳	۰/۳۰	۰/۴۶	۶/۵۵	۹۹	۰/۰۰۱
	سال سوم	۳/۳۳	۳	۰/۳۳	۰/۴۳	۷/۶۷	۹۹	۰/۰۰۱
	سال چهارم	۳/۲۵	۳	۰/۲۵	۰/۵۲	۴/۸۲	۹۹	۰/۰۰۱
	کل	۳/۳۳	۳	۰/۳۳	۰/۴۶	۱۴/۳۱	۳۹۹	۰/۰۰۱
منبع کنترل درونی	سال اول	۰/۷۳	۰/۷۵	-۰/۰۲	۰/۱۵	-۱/۱۷	۹۹	۰/۲۴۶
	سال دوم	۰/۶۵	۰/۷۵	-۰/۱۰	۰/۱۷	-۰۵/۸۶	۹۹	۰/۰۰۱
	سال سوم	۰/۶۶	۰/۷۵	-۰/۰۹	۰/۱۷	-۵/۳۲	۹۹	۰/۰۰۱
	سال چهارم	۰/۶۶	۰/۷۵	-۰/۰۹	۰/۲۱	-۴/۴۲	۹۹	۰/۰۰۱
	کل	۰/۶۷	۰/۷۵	-۰/۰۸	۰/۱۸	-۸/۳۷	۳۹۹	۰/۰۰۱
خودکارآمدی	سال اول	۴/۲۲	۳/۷۵	۰/۴۷	۰/۵۲	۸/۹۳	۹۹	۰/۰۰۱
	سال دوم	۴/۰۲	۳/۷۵	۰/۲۷	۰/۵۵	۴/۸۷	۹۹	۰/۰۰۱
	سال سوم	۴/۰۴	۳/۷۵	۰/۲۹	۰/۵۲	۵/۶۹	۹۹	۰/۰۰۱
	سال چهارم	۳/۹۸	۳/۷۵	۰/۲۳	۰/۶۲	۳/۷۳	۹۹	۰/۰۰۱
	کل	۴/۰۶	۳/۷۵	۰/۳۱	۰/۵۶	۱۱/۲۷	۳۹۹	۰/۰۰۱
غایت در زندگی	سال اول	۴/۱۰	۳/۷۵	۰/۳۵	۰/۶۱	۵/۷۰	۹۹	۰/۰۰۱
	سال دوم	۳/۸۱	۳/۷۵	۰/۰۶	۰/۷۲	۰/۹۰	۹۹	۰/۳۷۳
	سال سوم	۳/۸۲	۳/۷۵	۰/۰۷	۰/۶۷	۱/۰۸	۹۹	۰/۲۸۱
	سال چهارم	۳/۷۷	۳/۷۵	۰/۰۲	۰/۷۳	۰/۲۴	۹۹	۰/۸۱۰
	کل	۳/۸۸	۳/۷۵	۰/۱۳	۰/۶۹	۳/۶۳	۳۹۹	۰/۰۰۱

آزمون t برای مقایسه میانگین مشاهده‌شده غایت در زندگی دانشجویان در سال‌های اول تا چهارم با میانگین مورد انتظار (۳/۷۵) از حداکثر نمره ۵، چارک سوم/ نقطه (۰/۷۵) نشان داد که بین میانگین مشاهده‌شده سال اول با میانگین مورد انتظار تفاوت معناداری وجود دارد ($p < ۰/۰۱$)؛ اما بین میانگین مشاهده‌شده سال‌های دوم، سوم و چهارم با میانگین مورد انتظار تفاوت معناداری مشاهده نشد ($p > ۰/۰۵$). اختلاف میانگین‌ها

آزمون t برای مقایسه میانگین مشاهده‌شده خودکارآمدی دانشجویان در سال‌های اول تا چهارم با میانگین مورد انتظار (۳/۷۵) از حداکثر نمره ۵، چارک سوم/ نقطه (۰/۷۵) نشان داد که (جدول ۲) بین میانگین مشاهده‌شده هر چهار سال با میانگین مورد انتظار تفاوت معناداری وجود دارد ($p < ۰/۰۱$). اختلاف میانگین‌ها نشان می‌دهد که میانگین خودکارآمدی دانشجویان در سال اول تا چهارم بالاتر از سطح مورد انتظار است.

نشان می‌دهد که غایت در زندگی دانشجویان معلمان سال اول بالاتر از سطح مورد انتظار قرار دارد، اما غایت در زندگی دانشجویان معلمان سال دوم، سوم و چهارم در سطح مورد انتظار است.

جدول (۳) شاخص‌های توزیع پراکندگی متغیرهای چهارگانه

کشیدگی		چولگی		شاخص‌ها متغیرها
خطای استاندارد	آماره	خطای استاندارد	آماره	
۰/۲۴	-۰/۵۵	۰/۱۲	-۰/۴۰	عزت نفس
۰/۲۴	-۰/۵۲	۰/۱۲	-۰/۴۳	منبع کنترل درونی
۰/۲۴	-۰/۳۹	۰/۱۲	-۰/۲۶	خودکارآمدی
۰/۲۴	-۰/۶۲	۰/۱۲	-۰/۲۶	غایت در زندگی

متغیرهای وابسته عزت نفس ($P=۰/۳۴$ ، $F(۷, ۳۹۲)=۱/۱۳۷$) و خودکارآمدی ($P=۰/۶۸$ ، $F(۷, ۳۹۲)=۰/۶۹$) غایت در زندگی ($P=۰/۰۶$ ، $F(۷, ۳۹۲)=۱/۹۷$) نشان از برابری واریانس‌های خطا و درباره متغیر منبع کنترل درونی ($P=۰/۰۰۱$ ، $F(۷, ۳۹۲)=۳/۶۹$) نشان از نابرابری داشت. با توجه به برقرار بودن مفروضه‌های مستقل بودن مشاهده‌های کافی بودن حجم نمونه، نبود داده‌های پرت، نرمال بودن توزیع داده‌ها، وجود رابطه خطی بین هر جفت متغیرهای وابسته، همگنی واریانس‌ها، فقدان هم‌خطی بین متغیرهای وابسته، تحلیل واریانس چندمتغیره اجرا شد. نتایج تحلیل واریانس _ اثر تعاملی و اثرهای اصلی در جدول (۴) ارائه شده است. فرضیه دوم: بین میزان متغیرهای چهارگانه عزت نفس، خودکارآمدی، منبع کنترل درونی و غایت در زندگی بر حسب متغیرهای پایه تحصیلی و جنسیت تفاوت وجود دارد.

اثر تعاملی: نتایج تحلیل واریانس چندمتغیره دوعاملی (جدول ۴) نشان می‌دهد که متغیرهای مستقل پایه تحصیلی و جنسیت بر ترکیب خطی متغیرهای وابسته، اثر تعاملی معناداری ندارند ($Wilks' \Lambda = ۰/۹۶$ ، $F(۷, ۳۹۲)=۱/۱۹$ ، $P=۰/۲۹$ ، $\eta^2 = ۰/۰۱$)؛ بنابراین فرضیه صفر مبنی بر نبود تعامل بین متغیرهای مستقل تأیید شد و فرضیه محقق مبنی بر وجود اثر

برای آزمون فرضیه‌های دوم تا چهارم پژوهش، تفاوت میانگین متغیرهای عزت نفس، خودکارآمدی، منبع کنترل درونی و غایت در زندگی به‌عنوان متغیرهای وابسته، بر حسب متغیرهای پایه تحصیلی (اول تا چهارم) و جنسیت دانشجویان معلمان (دختر و پسر) به‌عنوان متغیرهای مستقل، از آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره^۱ دوعاملی استفاده شد. برای این منظور، ابتدا مفروضه‌های این آزمون بررسی شد.

در ابتدا مفروضه نرمال بودن توزیع متغیرها بررسی شد. جدول (۳) نشان می‌دهد که همه مقادیر چولگی پایین‌تر از بازه (-۲ تا ۲) و کشیدگی کمتر از ۷ قرار دارد؛ بنابراین شرط نرمال بودن توزیع داده‌های پژوهش تأمین شد. سپس مفروضه برابری ماتریس‌های واریانس _ کوواریانس بررسی شد. نتایج آزمون ام باکس^۲ معنی‌دار بود؛ بنابراین فرضیه صفر برابری ماتریس‌های واریانس _ کوواریانس میان متغیرهای وابسته ترکیبی رد شد. این یافته خیلی غیرمنتظره نبود، چراکه آزمون ام باکس اغلب بین متغیرهای وابسته ترکیبی، نابرابری را نشان می‌دهد [۴۵]. نتایج آزمون لون^۳ برای بررسی برابری واریانس‌های خطا (آزمون بررسی تخطی از همگنی واریانس‌ها برای هر متغیر مستقل) در مورد

1. multiple analysis of variance (MANOVA)
2. M Box's
3. Levene's test

کنترل درونی و غایت در زندگی، اثر تعاملی وجود ندارد. یعنی تأثیر هر سطح از متغیر پایه تحصیلی بر متغیرهای وابسته، مستقل از تأثیر هر یک از سطوح متغیر جنسیت است. در ادامه اثرهای اصلی بررسی شده است.

تعاملی متغیرهای جنسیت و پایه تحصیلی بر متغیرهای وابسته تأیید نشد. در نتیجه، با ۹۵ درصد اطمینان می‌توان گفت که بین متغیرهای پایه تحصیلی و جنسیت در تأثیر بر متغیرهای چهارگانه عزت‌نفس، خودکارآمدی، منبع

جدول (۴) خلاصه تحلیل واریانس چندمتغیره اثرهای اصلی و تعاملی متغیرهای چهارگانه

منبع تغییر	ویلکس لمبدا	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	نسبت F	مقدار P	مجذور اتا سهمی
پایه تحصیلی	۰/۹۵	۷	۳۹۲	۱/۷۴	۰/۰۵	۰/۰۲
جنسیت	۰/۹۷	۷	۳۹۲	۲/۶۶	۰/۰۳	۰/۰۳
پایه تحصیلی × جنسیت	۰/۹۶	۷	۳۹۲	۱/۱۹	۰/۲۹	۰/۰۱

اثر اصلی پایه تحصیلی: آزمون تک‌متغیری (جدول ۵) برای آزمون فرضیه وجود تفاوت در میزان عزت‌نفس، منبع کنترل درونی، خودکارآمدی و غایت در زندگی دانشجویان برحسب متغیر پایه تحصیلی آن‌ها نشان داد که متغیر پایه تحصیلی بر متغیرهای عزت‌نفس $(\eta^2 = ۰/۰۲, P = ۰/۰۲, F(۳۹۲, ۱) = ۳/۲۷)$ ، منبع کنترل درونی $(\eta^2 = ۰/۰۴, P = ۰/۰۰۳, F(۳۹۲, ۱) = ۴/۷۳)$ ، خودکارآمدی $(\eta^2 = ۰/۰۱, P = ۰/۰۱, F(۳۹۲, ۱) = ۳/۵۶)$ ، و غایت در زندگی $(\eta^2 = ۰/۰۳, P = ۰/۰۰۰, F(۳۹۲, ۱) = ۴/۸۹)$ اثر معناداری دارند؛ بنابراین با ۹۵ درصد اطمینان می‌توان نتیجه گرفت که بین میزان عزت‌نفس، خودکارآمدی، منبع کنترل درونی و غایت در زندگی دانشجو معلمان پایه‌های تحصیلی اول تا چهارم، صرف‌نظر از جنسیت آن‌ها، تفاوت معنادار وجود دارد.

اثرهای اصلی: نتایج تحلیل واریانس چندمتغیره دوعاملی (جدول ۴) نشان داد که اثر اصلی پایه تحصیلی $(\eta^2 = ۰/۰۲, P = ۰/۰۵, F = ۱/۷۴, Wilks' \text{Lambda} = ۰/۹۵)$ بر ترکیب خطی متغیرهای وابسته معنادار است. همچنین، نتایج تحلیل واریانس چندمتغیره دوعاملی نشان داد که اثر اصلی جنسیت $(\eta^2 = ۰/۰۳, P = ۰/۰۳, F = ۲/۶۶, Wilks' \text{Lambda} = ۰/۹۷)$ بر ترکیب خطی متغیرهای وابسته معنادار است. برای تعیین اینکه اثر اصلی متغیرهای پایه تحصیلی و جنسیت روی کدام یک از متغیرهای وابسته معنادار بود، از آزمون اثرهای بین آزمودنی‌ها استفاده شد.

فرضیه سوم: بین میزان عزت‌نفس، خودکارآمدی، منبع کنترل درونی و غایت در زندگی دانشجو معلمان سال‌های اول تا چهارم دوره کارشناسی تفاوت وجود دارد.

جدول ۵. آزمون اثرهای بین آزمودنی‌ها برای اثر اصلی پایه تحصیلی (df: ۱ و ۳۹۲)

متغیر	مجموع مجذورات	مجذور میانگین	نسبت F	مقدار P	مجذور اتای سهمی
عزت‌نفس	۲/۰۷	۰/۶۹	۳/۲۷	۰/۰۲	۰/۰۲
منبع کنترل درونی	۰/۴۵	۰/۱۵	۴/۷۳	۰/۰۰	۰/۰۴
خودکارآمدی	۳/۲۶	۱/۰۹	۳/۵۶	۰/۰۱	۰/۰۳
غایت در زندگی	۳/۸۶	۲/۲۹	۴/۸۹	۰/۰۰	۰/۰۴

میانگین مشاهده شده منبع کنترل درونی ناشی از تفاوت میانگین دانشجویان پایه اول و دوم، اول و سوم و اول و چهارم بود. مقایسه میانگین های پایه های اول تا چهارم نشان داد که میانگین منبع کنترل درونی دانشجویان سال اول ($M=0/73$) بیشتر از میانگین سال دوم ($M=0/65$)، سوم ($M=0/66$) و چهارم ($M=0/66$) است.

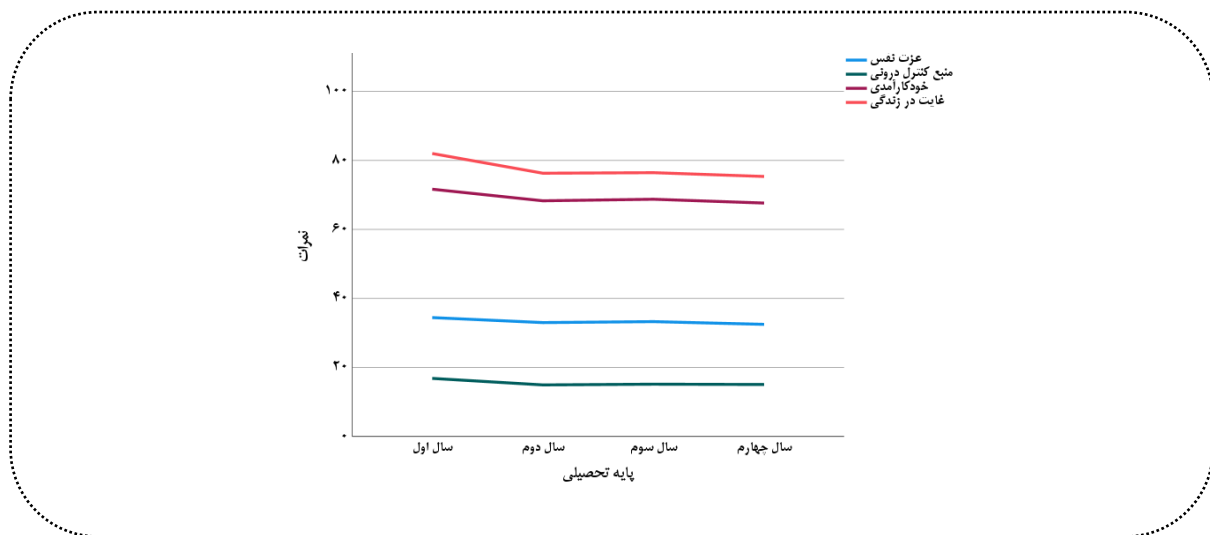
آزمون تعقیبی (جدول ۶) برای تعیین معناداری تفاوت میانگین ها نشان داد که تفاوت میانگین مشاهده شده عزت نفس ناشی از تفاوت میانگین دانشجویان پایه اول و دوم و اول و چهارم بود. مقایسه میانگین های سال اول و دوم (جدول ۲) نشان داد که میانگین عزت نفس دانشجویان سال اول ($M=3/45$) بیشتر از سال دوم ($M=3/30$) و سال چهارم ($M=3/25$) است. تفاوت

جدول (۶) مقایسه زوجی میانگین های عزت نفس، خودکارآمدی، منبع کنترل درونی و غایت در زندگی دانشجویان پایه های اول تا چهارم بر اساس نتایج آزمون تعقیبی (LSD)

متغیرهای وابسته	پایه تحصیلی (I)	پایه تحصیلی (J)	تفاوت میانگین (I-J)	Sig.
عزت نفس	سال اول	سال دوم	0/15*	0/03
		سال سوم	0/12	0/07
		سال چهارم	0/20*	0/00
	سال دوم	سال سوم	-0/03	0/67
		سال چهارم	0/05	0/43
		سال چهارم	0/08	0/23
منبع کنترل درونی	سال اول	سال دوم	0/08*	0/00
		سال سوم	0/07*	0/00
		سال چهارم	0/08*	0/00
	سال دوم	سال سوم	-0/01	0/72
		سال چهارم	-0/01	0/84
		سال سوم	0/00	0/88
خودکارآمدی	سال اول	سال دوم	0/20*	0/01
		سال سوم	0/17*	0/03
		سال چهارم	0/24*	0/00
	سال دوم	سال سوم	-0/03	0/74
		سال چهارم	0/04	0/63
		سال سوم	0/06	0/41
غایت در زندگی	سال اول	سال دوم	0/29*	0/00
		سال سوم	0/28*	0/00
		سال چهارم	0/33*	0/00
	سال دوم	سال سوم	-0/01	0/93
		سال چهارم	0/05	0/63
		سال سوم	0/06	0/57

دانشجومعلم‌ان پایه اول و دوم، اول و سوم و اول و چهارم بود. مقایسه میانگین پایه‌های اول تا چهارم نشان داد که میانگین غایت در زندگی دانشجومعلم‌ان سال اول ($M=4/10$) بیشتر از سال‌های دوم ($M=3/81$)، سوم ($M=3/82$) و چهارم ($M=3/77$) است. در مجموع، یافته‌ها نشان از نوسان و روند کاهشی هر چهار متغیر عزت‌نفس، منبع کنترل درونی، خودکارآمدی و غایت در زندگی دانشجومعلم‌ان سال اول تا چهارم دارد (نمودار ۱).

آزمون تعقیبی (جدول ۶) برای تعیین معناداری تفاوت میانگین‌ها نشان داد که تفاوت میانگین مشاهده‌شده خودکارآمدی ناشی از تفاوت میانگین دانشجومعلم‌ان پایه‌های اول و دوم، اول و سوم و اول و چهارم بود. مقایسه میانگین پایه‌های اول تا چهارم (جدول ۲) نشان داد که میانگین خودکارآمدی دانشجومعلم‌ان سال اول ($M=4/22$) بیشتر از سال دوم ($M=4/02$)، سوم ($M=4/04$) و چهارم ($M=3/98$) است. تفاوت میانگین مشاهده‌شده غایت در زندگی ناشی از تفاوت میانگین



نمودار (۱) روند تغییرات متغیرهای چهارگانه از سال اول تا چهارم

دانشجومعلم‌ان سال اول تا چهارم دانشگاه فرهنگیان بود. فرض ما این بود که با تداوم حضور در دانشگاه، میزان این چهار متغیر در دانشجومعلم‌ان افزایش می‌یابد، به طوری که دانشجویان سال چهارم از سطح بالاتری از این ظرفیت‌های روان‌شناختی نسبت به سال اولی‌ها برخوردار می‌شوند. یافته‌ها نشان داد که متغیرهای پایه تحصیلی و جنسیت بر ترکیب خطی متغیرهای وابسته اثر تعاملی ندارند؛ یعنی تأثیر هر سطح از متغیر پایه تحصیلی بر متغیرهای وابسته، مستقل از تأثیر هریک از سطوح متغیر جنسیت است. این یافته با نتیجه پژوهشی [۴۶] مبنی بر نبود اثر تعاملی پایه تحصیلی و جنسیت بر عزت‌نفس همسو بود، اما با تأیید اثر تعاملی پایه

فرضیه چهارم: بین میزان عزت‌نفس، خودکارآمدی، منبع کنترل درونی و غایت در زندگی دانشجومعلم‌ان دختر و پسر تفاوت وجود دارد.

اثر اصلی جنسیت: آزمون تک‌متغیری (جدول ۴) نشان داد که متغیر جنسیت بر متغیرهای چهارگانه اثر معناداری ندارد؛ بنابراین می‌توان گفت که بین عزت‌نفس، خودکارآمدی، منبع کنترل درونی و غایت در زندگی دانشجومعلم‌ان دختر و پسر تفاوت وجود ندارد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش، بررسی روند تغییرات عزت‌نفس، خودکارآمدی، منبع کنترل درونی و غایت در زندگی در

کاهش عزت‌نفس، منبع کنترل درونی، خودکارآمدی و غایت در زندگی دانشجویان معلمان از سال دوم می‌توان گفت که براساس شواهدی روند تغییرات این متغیرها در طول زندگی خطی نیست؛ به این معنا که لزوماً همراه با افزایش سن و بالا رفتن پایه تحصیلی، آن‌ها هم افزایش پیدا کنند، بلکه عوامل متعددی بر این متغیرها تأثیر می‌گذارند؛ از جمله اینکه انتقال‌های مهم زندگی تأثیرات گاه افزایشی و گاه کاهش‌ی دارند. درباره عزت‌نفس ممکن است ورود به دانشگاه و قرار گرفتن در میان دیگران موجب کاهش آن بعد از سال اول و رسیدن به سطح واقع بینانه‌تری شود. نظیر آنچه در هنگام انتقال کودکان به مدرسه رخ می‌دهد. به باور برک اغلب کودکان پیش‌دستانی عزت‌نفس چشمگیری دارند، اما هنگام ورود به مدرسه و مقایسه عملکرد خود با هم‌سالان و دریافت بازخورد، به سطح واقع بینانه‌تری می‌رسند [۵۶]. مقایسه اجتماعی مدرسه (دانشگاه) توضیح می‌دهد که چرا کودکان برخی از جوامع همراه با افزایش سن و سطح تحصیلات نمره کمتری در عزت‌نفس می‌گیرند [۵۶]. براساس پژوهشی، سطح عزت‌نفس کلی بلافاصله پس از انتقال به دبیرستان در کمترین میزان بود، اما در کلاس هفتم بهبود یافت [۵۷]. براساس پژوهش‌هایی سطح عزت‌نفس نوجوانان تغییر می‌کند. برخی از نوجوانان بعد از تغییرات در مدرسه، دستخوش کاهش موقتی عزت‌نفس می‌شوند، ولی عزت‌نفس در اغلب نوجوانانی که از روابط خود با هم‌سالان و توانایی‌های ورزشی احساس خوبی دارند، بالا می‌رود [۳۶]. پژوهشی [۵۸] درباره تغییرات عزت‌نفس در طول انتقال از دانشگاه به محل کار نشان داد که افراد تازه‌کار شغلی در عزت‌نفس افزایش داشتند (مانند دانشجویان سال اول در پژوهش حاضر که بالاترین سطح عزت‌نفس را داشتند)، اما عزت‌نفس آن‌ها نسبت به گروه مقایسه ثابت کمتری داشت و با تغییرات در تجربه‌های روزانه مرتبط با موفقیت، همبستگی مثبت داشت. از طرف دیگر، منبع مهم تغییر شخصیت در جوانی، تبعیت از زمان‌بندی اجتماعی یا انحراف از آن

تحصیلی و جنسیت بر منبع کنترل در همان پژوهش، ناسازگار بود. بررسی اثرهای اصلی نشان داد که بین عزت‌نفس، منبع کنترل درونی، خودکارآمدی و غایت در زندگی دانشجویان معلمان برحسب پایه تحصیلی تفاوت وجود دارد. این یافته با نتیجه چند پژوهش مبنی بر تغییرات منبع کنترل براساس پایه تحصیلی و سن [۶۱ و ۴۷] و چند پژوهش مبنی بر تفاوت خودکارآمدی برحسب سطح تحصیلات، سن و ترم‌های گذرانده شده [۳۲، ۴۸ و ۴۹] همسو بود، اما با نتیجه چند پژوهش [۳۵، ۴۶ و ۵۰] دال بر نبود تفاوت عزت‌نفس براساس سن و پایه تحصیلی، یافته‌های چند پژوهش [۳۵، ۴۹ و ۵۱] مبنی بر نبود تفاوت خودکارآمدی برحسب نیم‌سال تحصیلی و سن و یافته پژوهشی دیگر [۵۲] مبنی بر نبود رابطه بین منبع کنترل و سن ناسازگار بود. یافته مربوط به بالا بودن خودکارآمدی دانشجویان معلمان در سال اول نسبت به سال‌های دوم، سوم و چهارم با نتیجه پژوهشی دیگر [۵۳] همسو بود. یافته مربوط به بالا بودن عزت‌نفس دانشجویان معلمان سال اول نسبت به سال‌های دوم و چهارم، با نتیجه یک پژوهش [۵۴] ناسازگار بود. یافته مربوط به بالا بودن بین منبع کنترل درونی دانشجویان معلمان سال اول نسبت به سال‌های دوم، سوم و چهارم با یافته یک پژوهش [۴۶] و همچنین، با این دیدگاه که با مسن‌تر شدن افراد منبع کنترل آن‌ها درونی‌تر می‌شود، ناسازگار بود [۵۵]. غایت در زندگی دانشجویان معلمان سال اول بیشتر از سال‌های دوم، سوم و چهارم بود. نتیجه همسو و ناهمسو با این یافته مشاهده نشد.

در مجموع، یافته‌ها بیانگر آن بود که هر چهار متغیر عزت‌نفس، خودکارآمدی، منبع کنترل درونی و غایت در زندگی دانشجویان سال اول تا چهارم، برخلاف انتظار نه تنها روند افزایشی نداشت، بلکه از سال دوم به بعد روند کاهش داشت و در مواردی همراه با نوسان بود؛ درحالی‌که دانشجویان در طول سال‌های دانشگاهی خود آگاهی بیشتر، عزت‌نفس بیشتر و احساس هویت مستحکم‌تری را پرورش می‌دهند [۳۶]. در تبیین روند

پژوهش [۲۰، ۳۲، ۳۴، ۴۸، ۵۱ و ۶۹] ناهمسو بود. براساس پژوهش‌هایی، تفاوت‌های جنسیتی در خودکارآمدی بین ۲۰ تا ۳۰ سالگی به اوج می‌رسد و در سال‌های بعدی افت می‌کند [۵۵]. یافته نبود تفاوت در منبع کنترل برحسب جنسیت در پژوهش حاضر، با نتیجه چند پژوهش [۱۱، ۳۳، ۴۶ و ۵۲] سازگار و با نتیجه پژوهش‌هایی [۳۴-۵۵] ناسازگار بود. ناهمسو بودن نتایج پژوهش‌ها را می‌توان به تفاوت در جامعه آماری پژوهش‌ها نسبت داد، چراکه نتیجه پژوهش‌ها روی دانشجویان [۵۳] با نتیجه پژوهش حاضر که جامعه آماری آن نیز دانشجویان بودند، سازگار بود.

هدف دیگر پژوهش حاضر، بررسی سطح عزت‌نفس، منبع کنترل درونی، خودکارآمدی و غایت در زندگی دانشجویان بود. یافته‌ها نشان داد که عزت‌نفس، خودکارآمدی و غایت در زندگی کلی دانشجویان بالاتر از سطح مورد انتظار و مطلوب بود. خودکارآمدی دانشجویان در چند پژوهش [۲۴، ۲۵، ۴۸، ۴۹، ۵۱ و ۶۵] و عزت‌نفس دانشجویان در چند پژوهش [۴۷، ۷۱ و ۷۲] و بالاتر از عزت‌نفس بعضی از پژوهش‌ها [۶۳-۵۰] بود. سطح منبع کنترل درونی مطلوب نبود. سطح غایت در زندگی دانشجویان بالاتر از سطح یک پژوهش [۷۱] بود. سطح منبع کنترل درونی دانشجویان پایین‌تر از انتظار نبود. با وجود این، از سطح منبع کنترل درونی تعدادی از پژوهش‌ها [۲۰، ۴۷، ۷۲] بالاتر بود. یافته‌ها نشان داد که سطح عزت‌نفس و خودکارآمدی دانشجویان سال اول تا چهارم بالاتر از سطح مورد انتظار قرار داشت و مطلوب بود. غایت در زندگی دانشجویان سال اول بالاتر از سطح مورد انتظار و سال‌های دوم تا چهارم در سطح مورد انتظار قرار داشت. منبع کنترل درونی دانشجویان اول در سطح مورد انتظار قرار داشت، اما منبع کنترل درونی دانشجویان سال دوم تا چهارم پایین‌تر از سطح مورد انتظار قرار داشت و مطلوب نبود. پژوهشی که این متغیرها را

است. نتایج پژوهش‌هایی نشان داد عزت‌نفس دانشجویانی که به موقع ازدواج کرده‌اند، در ۴۳ سالگی نسبت به ۲۷ سالگی کاهش یافته بود [۳۶]. این تبیین‌ها درباره نوسانات خودکارآمدی نیز نسبتاً صدق می‌کنند. پژوهشی نشان داد که خودکارآمدی دانشجویان سنین ۱۸ تا ۲۴ سال و دانشجویان بالای ۲۴ سال تفاوت معناداری ندارد [۴۹]. چنین تبیین‌هایی می‌تواند درباره روند تغییرات منبع کنترل درونی و غایت در زندگی نیز مطرح باشد. در واقع، از یک طرف رشد چندبعدی است و آمیزه پیچیده‌ای از نیروهای زیستی، روان‌شناختی و اجتماعی در آن تأثیر دارد. از سوی دیگر، رشد چندجهتی بوده و به بهبود عملکرد محدود نمی‌شود و افت‌وخیز دارد [۵۶]. شاید بتوان روند کاهش و نوسان در متغیرهای بررسی‌شده را به متفاوت بودن اعضای نمونه دانشجویان سال اولی تا سال چهارمی در این پژوهش نسبت داد. باید توجه داشت که «هر نمونه در زمان انتخاب نماینده جامعه‌ای است که در آن زمان از آن انتخاب شده است» [۵۹]. با وجود این، آماده‌سازی و مجهز کردن دانشجویان قبل از ورود به کلاس درس، اصلی‌ترین وظیفه تربیت‌معلم است [۶۰]. در هر صورت، انتظار می‌رفت تداوم تحصیل در دانشگاه بتواند تفاوت‌های فردی موجود در پایه‌های تحصیلی مختلف را پوشش دهد. در واقع، تأثیر عوامل مربوط به دانشگاه به اندازه‌ای نبوده است که به اختلاف حاصل از تفاوت‌های فردی غلبه کرد؛ به طوری که اگر موجب افزایش این ظرفیت‌های روان‌شناختی نشد، حداقل آن‌ها را در همان سطح حفظ می‌کند.

یافته‌ها نشان داد که بین عزت‌نفس، خودکارآمدی، منبع کنترل درونی و غایت در زندگی دانشجویان دختر و پسر تفاوت معناداری وجود ندارد. یافته نبود تفاوت عزت‌نفس برحسب جنسیت با نتیجه چندین پژوهش [۲۱، ۵۰، ۶۱ و ۶۲] همسو و با نتیجه پژوهش‌های [۲۲، ۴۶، ۶۳، ۶۵ و ۶۶] ناسازگار بود. یافته نبود تفاوت در خودکارآمدی براساس جنسیت با نتایج چند پژوهش [۲۸، ۴۹، ۶۶ و ۶۷] همسو و با نتایج چند

به تفکیک پایه بررسی کرده باشد، مشاهده نشد.

انتظار می‌رود تداوم حضور در دانشگاه، به افزایش ظرفیت‌های روان‌شناختی کمک کند. در حالی که در پژوهش حاضر، در مجموع، این ظرفیت‌ها با کاهش همراه بود. علاوه بر تبیین‌های قبلی می‌توان چنین پدیده‌ای را به دانشگاه محل تحصیل نیز نسبت داد. امکانات و فرصت‌های جامعه، نظیر دانشگاه خوب، از طریق فراهم آوردن فرصت‌هایی برای شرکت کردن در زندگی اجتماعی و فعالیت‌های فوق‌برنامه موجب بهبود عزت‌نفس می‌شود [۵۶]. ویژگی‌های روان‌شناختی مورد مطالعه در این پژوهش جزء رویدادهای قویاً مرتبط با سن (زمان‌بندی‌های ژنتیکی) نیستند که بتوان پیش‌بینی کرد تا چه سنی افزایش پیدا می‌کنند. این آداب اجتماعی و فرهنگ‌ها هستند که در تجربه‌های مرتبط با سن تأثیر زیادی دارند. «فرهنگ و نیروهای فرهنگی نقش به‌سزایی در عزت‌نفس دارند» [۵۶]. ارضای نیازهای خودمختاری و وابستگی دانشجویان، عزت‌نفس آن‌ها را پیش‌بینی می‌کند [۲۱]. با وجود این، بررسی تأثیر افزایش سن در این متغیرها نیازمند پژوهش بیشتری است. نوع دانشگاهی که دانشجویان وارد آن می‌شوند نقش کمی دارد، زیرا رشد شناختی در دانشجویانی که وارد دانشگاه دوساله می‌شوند به اندازه دانشجویانی است که وارد دانشگاه‌های چهارساله می‌شوند. این پرمایگی و تنوع محیط دانشگاه است که تأثیرگذار است. اقامت داشتن در دانشگاه به صورت شبانه‌روزی عامل تعیین‌کننده مهمی برای تغییر شناختی است؛ زیرا درگیری در سیستم آموزشی و اجتماعی دانشگاه را به حداکثر می‌رساند [۳۶]. خاطرنشان می‌شود که شبانه‌روزی بودن دانشجویان در دانشگاه فرهنگیان برای بسیاری از دانشجویان محقق نشده است. از طرف دیگر، درگیری شخصی دانشجویان در فعالیت‌های تحصیلی و غیرتحصیلی نیز تأثیرگذار است. هرچه دانشجویان در موقعیت تحصیلی و فوق‌برنامه با هم‌سالان بیشتر تعامل کنند، بیشتر بهره‌مند می‌شوند [۳۶]. یافته‌ها بر نقش تجربه‌های روزانه در عزت‌نفس تأکید می‌کند [۳۶]. مطالعه‌ای روی منبع کنترل

و خودکارآمدی نشان داد که هرچه دانشجویان خودشان را به‌عنوان یک دانشگاهی کارآمد تصور کنند، در حال و آینده خود را مثبت‌تر قضاوت می‌کنند و هرچه دانشجویان شرایط زندگی روزمره را تحت کنترل خود بگیرند، خودکارآمدی بیشتری در زمینه‌های دانشگاهی خواهند داشت [۱۵]. براین اساس، می‌توان گفت که یا برنامه دانشگاه فرهنگیان تقویت این متغیرها را قصد نکرده است، یا برنامه‌های قصدشده به اجرا درنیامده، یا به اجرا درآمده، اما اهداف آن محقق نشده است. همچنین، می‌توان گفت فضای کلی این دانشگاه و برنامه درسی پنهان نیز نتوانسته است به تقویت این ظرفیت‌های مهم روان‌شناختی کمک کند.

بنابراین، دانشگاه باید تقویت ظرفیت‌های روان‌شناختی دانشجویان را هدف قرار دهد. پژوهشگران متعددی بر دوره‌های آموزشی، برنامه‌های مداخله‌ای و خدمات روان‌شناختی و مشاوره برای تقویت این منابع تأکید کرده‌اند [۸، ۲۰، ۲۳، ۷۲ و ۷۳]. معلمان با عزت‌نفس پایین برای بهزیستی نیاز به مراقبت روان‌شناختی دارند [۷۴]. دانشجویان نیز دوره آموزشی خودکارآمدی را ضروری دانسته‌اند [۲۰]. آموزش مهارت‌های اجتماعی در افزایش خودکارآمدی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان تأثیر دارد [۷۵]. برخی بر فراهم آوردن شرایط در آموزش عالی برای ترغیب دانشجویان به تعیین غایت در زندگی و بر نقش کارگزاران امور دانشجویی دانشگاه در رشد شخصی دانشجویان تأکید کردند [۲۹]. بین معنای زندگی و بهزیستی ذهنی دانشجویان رابطه مثبت وجود دارد [۷۶]. بعضی هم مسیرهایی مانند شرکت فعالانه در تلاش‌های در طول زمان را برای ایجاد غایت پیشنهاد کردند [۳۰]. تأکید بر پرورش این ظرفیت‌ها به این دلیل اهمیت دارد که دانشجویان دارای عزت‌نفس پایین، مشکلات اجتماعی بیشتری در کنار آمدن با دیگران تجربه می‌کنند [۵۵]. همچنین براساس پژوهشی، عزت‌نفس بالا کارکرد آموزشی بهتری را به دنبال دارد [۶]. براساس چند پژوهش، آموزگاران دارای خودکارآمدی بالا،

برای پژوهش‌های آتی بررسی علل روند کاهشی این ظرفیت‌ها و بررسی روند تغییرات آن‌ها با مطالعه طولی پیشنهاد می‌شود.

منابع

1. Hernandez, JC. Examining Preservice Teachers' Self-Efficacy Development throughout Teacher Education. A Dissertation submitted to the Education Faculty of Lindenwood University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Education; 2020. <https://digitalcommons.lindenwood.edu/dissertations/62/>
2. Rezaull Karim M, et al. Self-efficacy: A Key Components of Teacher Effectiveness. *Asian Journal of Education and Social Studies*. 2021; 25: 24-34 <https://doi.org/10.9734/ajess/2021/v25i130590>
3. Côté, JE. An empirical test of the identity capital model. *Journal of Adolescence*. 1997; 20(5): 577-597. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1006/jado.1997.0111>
4. Côté, JE. The role of identity capital in the transition to adulthood: The Individualization thesis examined. *Journal of Youth Studies*. 2002; 52: 113-117. <https://doi.org/10.1080/13676260220134403>
5. Hitlin S, Elder GH. Agency: An Empirical Model of an Abstract Concept. In R. Macmillan (Ed.), *Advances in Life Course Research, Constructing Adulthood: Agency and Subjectivity in Adolescence and Adulthood*. 2007; 11: 3-29. Elsevier Ltd. [https://doi.org/10.1016/S1040-2608\(06\)11002-3](https://doi.org/10.1016/S1040-2608(06)11002-3)
6. Baumeister RF, Campbell JD, Krueger JI, Vohs KD. Does High Self-Esteem Cause Better Performance, Interpersonal Success,

فرصت‌های بیشتری برای پیشرفت کردن دانش‌آموزان فراهم می‌آورد [۵۵]؛ بنابراین برنامه‌ریزی برای تقویت عزت‌نفس، خودکارآمدی، منبع کنترل درونی و غایت در زندگی از طریق گنجاندن در برنامه درسی و فوق‌برنامه پیشنهاد می‌شود. همچنین، تقویت سیستم مشاوره و مراکز مشاوره دانشگاه و انجام مداخله‌های نظام‌مند پیشگیرانه و درمانی، برگزاری دوره‌ها و کارگاه‌های آموزشی ویژه استادان، کارکنان و دانشجویان برای افزایش ظرفیت‌های روان‌شناختی و توجه به منابع روان‌شناختی در برنامه‌های فرهنگی و فوق‌برنامه پیشنهاد می‌شود.

براساس یافته‌ها و در پرتو بحث و تبیین‌های ارائه‌شده می‌توان نتیجه گرفت که عزت‌نفس، خودکارآمدی و غایت در زندگی دانشجویان در سال اول دانشگاه در سطح مطلوب و بالاتر از سال‌های دوم تا چهارم بود. در مجموع، از سال دوم به بعد این سه متغیر روند کاهشی داشتند، اما سطح آن‌ها مطلوب بود. سطح منبع کنترل درونی نیز در سال اول مطلوب بود، اما از سال دوم به بعد روند کاهشی داشت و پایین‌تر از سطح مطلوب بود. در واقع، تداوم حضور در دانشگاه فرهنگیان بر افزایش این ظرفیت‌های روان‌شناختی مؤثر نبوده است. یافته‌های پژوهش حاضر شواهد حمایتی بیشتری برای تنوع مسیرهای رشد، نوسان‌ها و افت‌وخیز آن به‌ویژه در دوره‌های انتقالی فراهم کرد. تغییرات ویژگی‌های روان‌شناختی مورد مطالعه در این پژوهش، تحت تأثیر نیروهای گوناگون زیستی، تاریخی، اجتماعی و فرهنگی قرار داشته و در کنار عوامل شخصی، فرهنگ و نیروهای فرهنگی تأثیر چشمگیری بر پرورش آن‌ها دارد. پرمایگی و تنوع محیط و غنای دانشگاه فرهنگیان می‌تواند به پرورش این ظرفیت‌های مهم روان‌شناختی کمک کند تا با افزایش سال‌های تحصیل و زیستن در محیط آن بتوان شاهد ارتقای این ظرفیت‌ها بود. بر همین اساس، برای افزایش غنای محیط و فضای کالبدی دانشگاه پیشنهاد می‌شود که از نیروی انسانی باکیفیت استفاده شود و منابع مادی و مالی کافی اختصاص یابد.

14. Halpert H, Hill H. The Locus of Control Construct's Various Means of Measurement: A researcher's guide to some of the more commonly used Locus of Control scales; 2011.
<https://www.youthcoalition.net/wp-content/uploads/2022/06/28-measures-of-locus-of-control.pdf>.
15. Sagone E, Elvira De Caroli Ma. Locus of Control and Academic Self-efficacy in University Students: The Effects of Self-concepts, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2014; 114: 222-228.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.689>
16. Gurdal S. Children and parents- attributions, attitudes, and agency. Department of Psychology, (Doctoral Dissertation), University of Gothenburg, Sweden; 2015.
<https://parentingacrosscultures.org/wp-content/uploads/2017/05/Sevtap-Gurdal-frame.pdf>.
17. Cherry K. Self-Efficacy: Why Believing in Yourself Matters; 2017.
<https://www.verywell.com/what-is-self-efficacy-2795954>
18. Bandura A. Self-Efficacy in Changing Societies. Cambridge University Press; 1995.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1017/CBO9780511527692>
19. McKnight PE, Kashdan TB. Purpose in Life as a System That Creates and Sustains Health and Well-Being: An Integrative, Testable Theory. *Review of General Psychology (APA)*. 2009; 13(3): 242-251.
<https://doi.org/10.1037/a0017152>
۲۰. عمیدی مظاهری مریم، سادات حسینی مینا. جایگاه مهار و خودکارآمدی عمومی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی اصفهان. *ارمغان دانش*، مجله علمی پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی یاسوج. ۱۳۹۲؛ ۱۸(۲): ۱۱۵-۱۲۵.
<http://armaghanj.yums.ac.ir/article-1-370-fa.html>
- Happiness, or Helthier Lifestyles? *Psychological Science in the Public interest*. 2003; 4(1): 1-44.
<https://doi.org/10.1111/1529-1006.01431>
7. Negovan V, Bagana EA. comparison of relationship between self-esteem and vulnerability to depression among high school and freshmen university students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2011; 30: 1324-1330.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.257>
8. Abdulghani AH, Almelhem M, Basmaih G, Alhumud A, Alotaibi R, Wali A, Abdulghani HM. Does self-esteem lead to high achievement of the science college's students? A study from the six health science colleges, *Saudi Journal of Biological Sciences*. 2020; 27(2): 636-642.
<https://doi.org/10.1016/j.sjbs.2019.11.026>.
۹. صمدی پروین، شیرزادی اصفهانی هما. بررسی رابطه جو سازمانی مدرسه با روحیه کارآفرینی در دانش‌آموزان. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی. ۱۳۸۶؛ ۱۶(۵): ۱۶۴-۱۸۷.
https://noavaryedu.oerp.ir/article_78800.html
10. Schulenberg S, Schnetzer L, Buchanan E. The Purpose in Life Test-Short Form: Development and Psychometric Support. *Journal of Happiness Studies*. 2010; 12(5): 861-877.
<https://doi.org/10.1007/s10902-010-9231-9>
11. Ghasemzadeh, A & Saadat, M. (2011). Locus of Control in Iranian University Student and Its Relationship with Academic Achievement, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*; 30, 2491-2496.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.486>
۱۲. سیف، علی‌اکبر. روان‌شناسی پرورشی نوین، روان‌شناسی یادگیری و آموزش. تهران: دوران، ۱۳۹۳.
13. Hill R. Internal Locus of Control Content. The Web's Most Useful Information Concerning Locus of Control! 2017.
<http://teachinternalcontrol.com/>

۲۷. غلامعلی لواسانی مسعود، حجازی الهه، خضری آذر هیمن. نقش خودکارآمدی، ارزش تکلیف، اهداف پیشرفت و درگیری شناختی در پیشرفت ریاضی: آزمون مدل علی. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۱۳۹۱؛ ۴۱(۱۱): ۷-۲۸.
https://noavaryedu.oerp.ir/article_78965.html
۲۸. روحی قنبر، آسایش حمید، بطحایی احمد، شعوری علیرضا، بادله محمدتقی، رحمانی حسین. ارتباط خودکارآمدی و انگیزه تحصیلی در بین گروهی از دانشجویان. آموزش و توسعه پزشکی، ۱۳۹۲؛ ۸(۱): ۴۵-۵۱.
<http://jmed.ssu.ac.ir/article-1-100-fa.html>
29. Craft, C. Purpose in Life, Student Development, and Well-Being: Recommendations for Student Affairs Practitioners. *NASPA Journal*; 2001.
<https://doi.org/10.2202/0027-6014.1147>
30. Kashdan TB, McKnight PE. Origins of Purpose in Life: Refining our Understanding of a Life Well Lived. *Psychological Topics*. 2009; 18(2): 303-316.
<https://www.researchgate.net/publication/43170672>
۳۱. احمدی غلامرضا، سهرابی فرامرز، براتی سده فریده، قادری محمد. بررسی نقش پیش‌بینی‌کنندگی معنای زندگی در افسردگی دانشجویان. فصلنامه مشاوره و روان‌درمانی، ۱۳۹۴؛ ۴(۱۴): ۸۹-۱۰۲.
<https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/184/6270>
32. Satici SA, Can G. Investigating Academic Self-efficacy of University Students in Terms of Socio-demographic Variables. *Universal Journal of Educational Research*. 2016; 4(8): 1874-1880.
[doi:https://doi.org/10.13189/UJER.2016.040817](https://doi.org/10.13189/UJER.2016.040817)
33. Naik A. A Study on Locus of Control among College Students of Gulbarga City. *The International Journal of Indian Psychology*. 2015; 2.
<https://doi.org/10.25215/0204.027>
21. Ümmet, D. Self Esteem among College Students: A Study of Satisfaction of Basic Psychological Needs and Some Variables. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2015; 174: 1623-1629.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.813>
22. Saadat M, Ghasemzadeh A, Soleimani M. Self-esteem in Iranian university students and its relationship with academic achievement, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2012; 31: 10-14.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.007>
۲۳. کریمی‌نژاد کلثوم، منصوری لیلا، موحدی معصومه، حسینی حسین. اثربخشی آموزش خودکارآمدی بر عزت‌نفس و انگیزش پیشرفت زنان معلول سازمان بهزیستی شهرستان خرم‌آباد. فصلنامه مددکاری اجتماعی، ۱۳۹۶؛ ۶(۴): ۴۳-۵۰.
<http://socialworkmag.ir/article-1-312-fa.html>
24. Maraghi M, Mortazavi-Tabatabaei SA, Ahmady S, Hosseini M. The relation of educational self-efficacy and motivation among Medical Education students. *Journal of Advances in Medical Education (JAMED)*. 2018; 1(2): 1-5.
<https://www.researchgate.net/publication/332082209>
۲۵. صالحی، منیره؛ کارشکی، حسین؛ آهنچیان، محمدرضا؛ کریمی موثقی، حسین. اعتباریابی مقیاس خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه‌های علوم پزشکی و فردوسی مشهد. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۳۹۱؛ ۱۲(۶): ۳۹۶-۴۰۹.
<http://ijme.mui.ac.ir/article-1-1894-fa.html>
۲۶. شریفی حسن‌پاشا، شریفی نسترن، تنگستانی یلدا. پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی از روی خودکارآمدی، خودتنظیمی و خلاقیت دانشجویان دانشگاه آزاد رودهن در سال تحصیلی ۹۱-۹۰. فصلنامه علمی پژوهشی تحقیقات مدیریت آموزشی، ۱۳۹۲؛ ۴(۴): ۱۵۵-۱۷۸.
<https://www.magiran.com/p2168108>

۴۲. رجبی غلامرضا، بهلول نسرین. سنجش پایایی و روایی مقیاس عزت نفس روزنبرگ دانشجویان سال اول دانشگاه شهید چمران. پژوهش‌های تربیتی و روان‌شناختی، ۱۳۸۶؛ ۳(۸): ۳۳-۴۸.
<https://sid.ir/paper/459733/fa>
۴۳. خدیوی اسدالله، وکیلی مفاخری افسانه. رابطه بین انگیزه پیشرفت، منبع کنترل، خودپنداره و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سال اول متوسطه نواحی پنج‌گانه تبریز. آموزش و ارزشیابی (علوم تربیتی)، ۱۳۹۰؛ ۴(۱۳): ۴۵-۶۶.
<https://sid.ir/paper/183385/fa>
۴۴. چراغی مونا، عربضی سامانی سید حمیدرضا، فراهانی حجت‌الله. بررسی اعتبار، روایی، تحلیل عوامل و هنجاریابی پرسش‌نامه هدف در زندگی کرامبا و ماهولیک. مجله روان‌شناسی، ۱۳۸۷؛ ۱۲(۴): ۳۹۶-۴۱۳.
<https://sid.ir/paper/54370/fa>
45. Dutra-Thomé L. Emerging adulthood in southern Brazilians from differing socioeconomic status: social and subjective markers (Doctoral dissertation); 2013.
<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/76534/000886149.pdf?sequence=1>
46. Chubb NH, Fertman C, Ross JL. Adolescent self-esteem and locus of control: A longitudinal study of gender and age differences. *Adolescence*. 1997; 32: 113-129.
<https://www.researchgate.net/publication/14111277>
۴۷. میرزایی علویجه مهدی، رجایی نرگس، رضایی فرشته، حسن‌پور سمیرا، پیروزه راضیه، بابایی برزآبادی محسن. مقایسه عزت‌نفس، منبع کنترل و رابطه آنها با وضعیت تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی شهید صدوقی یزد در سال ۱۳۹۰، مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی یزد، ۱۳۹۱؛ ۷(۱): ۵۸-۷۰.
<https://sid.ir/paper/208232/fa>
34. Côté JE, Mizokami S, Roberts SE, Nakama R. An examination of the cross-cultural validity of the Identity Capital Model: American and Japanese students compared. *Journal of Adolescence*. 2016; 46: 76-85.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.11.001>
۳۵. دولتی‌مقدم، معصومه. رابطه عزت‌نفس با اهمال‌کاری و خودکارآمدی در کارمندان سازمان جهاد کشاورزی شهر زاهدان (پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد در رشته روان‌شناسی عمومی) دانشگاه سیستان و بلوچستان. ۱۳۹۲.
<https://elmnet.ir/doc/10564537-11271>
۳۶. برک لورا ای. روان‌شناسی رشد (از نوجوانی تا پیری، جلد دوم)، ترجمه یحیی سید محمدی. تهران: ارسباران، ۱۳۸۹.
37. Kendall CB. Purpose in Life: A Critical Component of Optimal Youth Development; 2014.
<https://link.springer.com/book/10.1007/978-94-007-7491-7499>
۳۸. جانسون آر بورک، کریستنسن لری. پژوهش آموزشی - رویکردهای کمی، کیفی و ترکیبی. ترجمه علیرضا کیامنش، نیلوفر اسماعیلی، صبا حسنوندی، مریم دانای طوس، محمدرضا فتاحی و مریم محسن‌پور. تهران: نشر علم، ۱۳۹۵.
۳۹. سرمد زهره، بازرگان عباس، حجازی الهه. روش‌های تحقیق در علوم رفتاری. تهران: آگه، ۱۳۸۳.
۴۰. اعرابیان اقدس، خدایپناهی محمدکریم، حیدری محمود، صالح صدق‌پور بهرام. بررسی رابطه باورهای خودکارآمدی بر سلامت روانی و موفقیت تحصیلی دانشجویان. مجله روان‌شناسی، ۱۳۸۳؛ ۸(۴): ۳۶۰-۳۷۱.
<https://sid.ir/paper/54548/fa>
41. Minsky S, Hubley A, Zumbo B. Cross-National Comparability of the Rosenberg Self-Esteem Scale; 2004.
<https://www.researchgate.net/publication/237653143>

53. Velthuis C, Fisser P, Pieters J. Teacher Training and Pre-service Primary Teachers' Self-Efficacy for Science Teaching. *J Sci Teacher Educ.* 2014; 25: 445-464.
<https://doi.org/10.1007/s10972-013-9363-y>
۵۴. شهبازی مهدی، امیرزینی طاهر. بررسی سلامت روانی و میزان عزت‌نفس دانشجویان سال اول و آخر یک آموزشگاه نظامی. *مجله طب نظامی*، ۱۳۹۲؛ ۱۵(۲): ۱۰۳-۱۱۰.
<https://www.researchgate.net/publication/324042475>
۵۵. شولتز دوان، شولتز سیدنی ال. نظریه‌های شخصیت. ترجمه یحیی سید محمدی. تهران: ویرایش، ۱۳۹۰.
۵۶. برک لورا ای. روان‌شناسی رشد (از لقاح تا کودکی، جلد اول). ترجمه یحیی سید محمدی. تهران: ارسباران، ۱۳۹۰.
57. Eccles JS, Wigfield A, Flanagan CA, Miller C, Reuman D, Yee D. Self-Concepts, Domain Values, and Self-Esteem: Relations and Changes at Early Adolescence. *Journal of Personality.* 1989; 57(2): 283-310.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1989.tb00484.x>
58. Reitz AK, Shrout PE, Denissen JJA, Dufner M. Self-esteem changes during the transition from university to work. 2020; 88(4): 689-702.
<https://doi.org/10.1111/jopy.12519>
۵۹. دلاور، علی. مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی. تهران: رشد، ۱۳۹۶.
۶۰. جمشیدی توانا اعظم، امام‌جمعه محمدرضا، عصاره علیرضا، موسی‌پور نعمت‌الله. واکاوی تجارب دانشجویان دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان تهران از درس کارورزی. *پژوهش‌های آموزش و یادگیری*، ۱۳۹۶؛ ۱۴(۲): ۶۷-۷۷.
<https://doi.org/10.22070/tlr.2020.2513>
48. Farajpour A, Arshadi H, Homam M, Asadi sakhmarsi T, Mohamadi E, Sanjar Musavi N. A Comparative Study of Self-efficacy and Self-esteem among Students of Islamic Azad University of Medical Sciences Mashhad Branch. *Future of Medical Education Journal.* 2014; 4(1): 17-21.
<https://doi.org/10.22038/fmej.2014.2320>
49. Diane, LWR. Student self-efficacy in college science: An investigation of gender, age, and academic achievement. Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Master of Science Degree with a Major in Education. The Graduate School University of Wisconsin-Stout Menomonie, WI 54751; 2003.
<http://digital.library.wisc.edu/1793/41139>
50. Deric Cevap S, Mentiş Taş A. Investigation of the relationship between self-esteem and communication skills of primary school teachers in terms of various variables. *Research on Education and Psychology (REP).* 2018; 2(1): 47-68.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/rep/issue/39781/471509>
۵۱. رضائیان محسن، زارع بیدکی محمد، باختر مرضیه، هادی‌مقدم محبوبه. بررسی خودکارآمدی پژوهشی در دانشجویان دوره کارورزی رشته پزشکی دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان. *مجله دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان*، ۱۳۹۲؛ ۱۴: ۱۱۱-۱۲۴.
<http://journal.rums.ac.ir/article-1-2378-fa.html>
۵۲. باقرزاده لداری رحیم، صادقی محمدرضا، حق‌شناس محمدرضا، موسوی سید ابراهیم، یزدانی چراتی جمشید. رابطه منبع کنترل با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی مازندران در سال تحصیلی ۸۸-۸۹. *مجله دانشگاه علوم پزشکی مازندران*، ۱۳۸۹؛ ۲۰(۷۷): ۳۰-۳۵.
<http://jmums.mazums.ac.ir/article-1-697-fa.html>

68. Aurah CM, McConnell TJ. Comparative Study on Pre-Service Science Teachers' Self-Efficacy Beliefs of Teaching in Kenya and the United States of America; USA. *American Journal of Educational Research*. 2014; 2(4): 233-239.
<https://www.researchgate.net/publication/274523811>
69. Alvarez-Huerta P, Larrea I, Muela A, Vitoria J. Self-efficacy in first-year university students: a descriptive study; 2019.
<https://www.researchgate.net/publication/334243870>
۷۰. وهابی بشری، وهابی احمد، صیاد سیروان، صیادی مهناز، روشنی دائم، حاجی صحنه شهناز. بررسی وضعیت خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان دانشگاه‌های علوم پزشکی کردستان و آزاد اسلامی سنندج در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴. فصلنامه پرستاری، مامایی و پیراپزشکی، ۱۳۹۶؛ ۳(۱): ۴۳-۵۱.
<http://sjnmp.muk.ac.ir/article-1-124-fa.html>
71. Hodges S, Denig S, Crowe A. Attitudes of College Students Towards Purpose in Life and Self-Esteem. *International Journal of Existential Psychology and Psychotherapy*. 2014; 5.
https://www.researchgate.net/publication/281650992_Attitudes
72. Hosseini SN, Mirzaei Alavijeh M, Karami Matin B, Hamzeh B, Ashtarian H, Jalilian F. Locus of Control or Self-Esteem; Which One is the Best Predictor of Academic Achievement in Iranian College Students. *Iranian journal of psychiatry and behavioral science*. 2016; 10(1): e2602.
<https://doi.org/10.17795/ijpbs-2602>
۷۳. سیادت سید مرتضی، جدیدی محسن. تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر عزت‌نفس و ابعاد هویت کودکان کار. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۱۳۹۴؛ ۱۱(۳۷): ۸۳-۱۰۱.
https://jep.atu.ac.ir/article_3665.html
61. Maryansyah Y, Wadison E. Picture of Students' Self-Esteem in Learning Speaking. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR)*. 2017; 110: 35-39.
<https://doi.org/10.2991/iselt-17.2017.6>
62. Farhan S, Khan I. Impact of Stress, Self-Esteem and Gender Factor on Students' Academic Achievement. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*. 2015; 6(2): 143-156.
<https://www.researchgate.net/publication/292368595>
۶۳. شرفی لیلا، تقی‌بیگی معصومه، علی‌بیگی امیرحسین. تأثیر عزت‌نفس و ویژگی‌های فردی بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان کشاورزی دانشگاه رازی. فصلنامه پژوهش مدیریت آموزش کشاورزی، ۱۳۹۴؛ ۱(۳۲): ۱۱۳-۱۲۲.
<https://doi.org/10.22092/jaeer.2015.102961>
۶۴. تکلی همیلا و دیگران. مقایسه و ارتباط بین عزت‌نفس و آمادگی جسمانی دانشجویان دختر و پسر دانشگاه تهران. رشد و یادگیری حرکتی ورزشی، ۱۳۸۹؛ ۵: ۸۵-۱۰۰.
https://jsmdl.ut.ac.ir/article_23804.html
65. Muhammad A, Zaidi H, Imran SM, Khalid M. Self-Esteem & Academic Performance among University Students. *Journal of Education and Practice*. 2015; 16(1): 156-162.
<https://www.researchgate.net/publication/295980341>
66. Abdel-Khalek A. Introduction to the Psychology of self-esteem. Editors: F. Holloway, Nova Science Publisher. 2016: 1-23.
<https://www.researchgate.net/publication/311440256>
67. Atoum AY, Al-Momani A. Perceived Self-Efficacy and Academic Achievement among Jordanian Students. *Trends Tech Sci Res*. 2018; 3(1): 555-602.
<https://www.researchgate.net/publication/327201515>

دانشگاه فرهنگیان. دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی
آموزش عالی، ۱۳۹۸؛ ۱۰(۱۹): ۸۷-۶۵.
<https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.25382241.1398.10.19.4.2>

۷۶. مقدم زینب، محمدقلی علیرضا. رابطه بهزیستی ذهنی
با نگرش به آخرت و معنای زندگی در دانشجویان
دانشگاه پیام‌نور مرکز همدان. پژوهش‌های آموزش و
یادگیری، ۱۴۰۲؛ ۲۰(۱): ۳۷-۲۷.
<https://doi.org/10.22070/tlr.2023.17960.1454>

74. Glotovaa G, Wilhelm A. Teacher's self-
concept and self-esteem in pedagogical
communication. *Procedia - Social and
Behavioral Sciences*. 2014; 132: 509-514.
<https://www.researchgate.net/publication/270082202>

۷۵. جهانگیری مهدی، خسروی رحمت‌الله. تأثیر آموزش
مهارت‌های اجتماعی بر خودکارآمدی دانشجومعلم