

The Relationship between Academic Self-Concept and Academic Self-Efficacy in College Students: The Mediating Role of Imposter Syndrome

Amir Hossein Haghighi¹, Akram Ghorbali*²

¹M.A. in Clinical Psychology, South Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran

²Assistant Professor, Department of Psychology, South Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran

Article History

Received: 2022/13/06

Revised: 2023/09/03

Accepted: 2023/12/10

Available online: 2023/12/10

Article Type: Research Article

Keywords

Impostor Syndrome; Academic Self-Concept; Academic Self-Efficacy

Corresponding Author*

Dr. Ghorbali, Department of Psychology, Faculty of Psychology and Educational Science, South Tehran Branch, Islamic Azad University, No. 4492, Damavand Street, Postal Code: 17117-34353

ORCID: 0000-0003-3430-6326

E-mail: s.ghorbali@yahoo.com

doi: 10.29252/bjcp.17.2.7

ABSTRACT

Academic self-efficacy is one of the important factors that in academic success, so identifying the factors affecting it is very important. The aim of this study was to investigate the mediating role of the Imposter Syndrome in the relationship between academic self-concept and academic self-efficacy. The research design was descriptive and correlational, and the statistical population included all masters and doctoral students of the Islamic Azad University (South Tehran Branch) in the academic year 2021-22. A total of 294 students volunteered to take part in the study and responded to Students' Academic Self-Concept Scale (Reynolds, Ramirez, Magrina, & Allen, 1980); the Impostor Syndrome Scale (Clance, 1985) and the College Academic Self-Efficacy Scale (Owen and Froman, 1988). Correlation coefficient and hierarchical regression based on Baron and Kenny's method and Sobel's test were used to analyze the data. Findings of the research showed that there was a significant negative correlation between the Impostor Syndrome with academic self-concept and academic self-efficacy, and a significant positive correlation between academic self-efficacy and academic self-concept. Also regression analysis showed that the Impostor Syndrome had a mediating role in the relationship between academic self-concept and academic self-efficacy. Overall, results of this study suggest that a negative academic self-concept may increase the Impostor syndrome in students, which in turn leads to feelings of academic inadequacy and distrust of academic ability and thus, academic self-efficacy may be weakened.

Citation: Haghighi, H., A., Ghorbali, A. (1401/ 2022). The Relationship between Academic Self-Concept and Academic Self-Efficacy in College Students: The Mediating Role of Imposter Syndrome. *Contemporary Psychology*, 17 (2). 7-20, doi: 10.29252/bjcp.17.2.7

رابطه‌ی بین خودپنداره‌ی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی در دانشجویان: نقش واسطه‌ای نشانگان وانمودگرایی

امیرحسین حقیقی^۱، اکرم قربعلی*^۲

^۱ کارشناسی ارشد روان‌شناسی بالینی واحد تهران جنوب، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

^۲ استادیار گروه روان‌شناسی، واحد تهران جنوب، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

اطلاعات مقاله

دریافت: ۱۴۰۱/۰۹/۱۵

اصلاح نهایی: ۱۴۰۲/۰۶/۱۲

پذیرش: ۱۴۰۲/۰۹/۱۹

انتشار آنلاین: ۱۴۰۲/۰۹/۱۹

نوع مقاله: مقاله پژوهشی

کلیدواژه‌ها

نشانگان وانمودگرایی؛ خودپنداره‌ی تحصیلی؛ خودکارآمدی تحصیلی

نویسنده‌ی مسئول*

اکرم قربعلی، دکتری روان‌شناسی بالینی، استادیار گروه روانشناسی، واحد تهران جنوب، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، خیابان دماوند، پلاک ۴۴۹۲ و کد پستی ۱۷۱۱۷-۳۴۳۵۳

ارکید: ۰۰۰۰-۰۰۰۳-۳۴۳۰-۶۳۲۶

پست الکترونیکی:

s.ghorbali@yahoo.com

چکیده

خودکارآمدی تحصیلی یکی از عوامل مهمی است که در موفقیت تحصیلی نقش دارد، بنابراین شناسایی عوامل مؤثر بر آن از اهمیت زیادی برخوردار است. هدف این پژوهش تعیین نقش واسطه‌ای نشانگان وانمودگرایی در رابطه‌ی بین خودپنداره‌ی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی بود. طرح پژوهش توصیفی از نوع همبستگی و جامعه‌ی آماری پژوهش شامل تمام دانشجویان کارشناسی ارشد و دکتری دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران جنوب در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ بود. ۲۹۴ دانشجو به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند و به مقیاس‌های خودپنداره‌ی تحصیلی دانشجویان (رینولدز، رامیرز، ماگرینا و آلن، ۱۹۸۰)، نشانگان وانمودگرایی (کلانس، ۱۹۸۵) و خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان (اوون و فرامن، ۱۹۸۸) پاسخ دادند. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش‌های آماری همبستگی، تحلیل رگرسیون سلسله مراتبی بر اساس روش بارون و کنی و آزمون سوبل استفاده شد. یافته‌ها نشان داد بین نشانگان وانمودگرایی با خودپنداره‌ی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی همبستگی منفی معنادار و بین خودکارآمدی تحصیلی و خودپنداره‌ی تحصیلی همبستگی مثبت معنادار وجود داشت. همچنین یافته‌های تحلیل رگرسیون نشان داد نشانگان وانمودگرایی در رابطه‌ی بین خودپنداره‌ی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی نقش واسطه‌ای دارد. نتایج این پژوهش نشان داد خودپنداره‌ی تحصیلی منفی، دانشجویان را مستعد وانمودگرایی کرده که به نوبه‌ی خود به احساس بی‌کفایتی تحصیلی و بی‌اعتدالی به توانایی‌های تحصیلی منجر می‌شود و در نتیجه خودکارآمدی تحصیلی آن‌ها را تضعیف می‌کند.

مقدمه

یکی از مسائل مهم در نظام‌های آموزشی ایجاد شرایط لازم برای موفقیت تحصیلی است. یکی از مهم‌ترین عوامل موفقیت تحصیلی، «خودکارآمدی تحصیلی»^۱ است که در سال‌های اخیر مورد توجه قرار گرفته است (براتی، فرزاد، صدقیپور و تجلی، ۲۰۱۹) و بر اعتماد دانشجو به توانایی‌های تحصیلی خود در محیط آموزشی دلالت دارد (شوبر، شوته، کولر، مک‌الوانی و گباوثر^۲، ۲۰۱۸). بندورا و سروون^۳ (۲۰۰۰) دریافتند که افرادی که دارای خودکارآمدی مثبت هستند، دید مثبت‌تری

نسبت به خود و توانایی‌های خود دارند، اهداف سخت‌تری را برای خود تعیین می‌کنند، پابندی طولانی‌تری برای رسیدن به آن‌ها از خود نشان می‌دهند و به شکست‌ها به منزله‌ی موفقیت‌های آینده نگاه می‌کنند.

بندورا (۱۹۹۷)، چهار منبع را برای باورهای خودکارآمدی شناسایی نموده که عبارتند از: ۱) دستاوردهای قبلی یا تجربه‌های موفق^۴، ۲) اطلاعات جانشینی^۵ که دلالت دارد بر قضاوت افراد درباره‌ی شانس خود برای موفقیت از طریق مشاهده‌ی دیگران، ۳) ترغیب کلامی^۶ توسط

⁴ mastery experiences

⁵ vicarious information

⁶ verbal persuasion

¹ academic self - efficacy

² Schöbera, Schüttea, Köller, McElvany, & Gebauer

³ Bandura & Cervone

یونسی، ۲۰۱۵؛ فرلا، والکه و کای^{۱۶}، ۲۰۰۹؛ کرمی‌مقدم، انتصار فومنی و حجازی، ۲۰۱۸؛ و وانلنتین، دوبویس و کوپر^{۱۷}، ۲۰۰۴). برای مثال، فرلا و همکاران (۲۰۰۹) در پژوهشی با بررسی روابط ساختاری خودکارآمدی تحصیلی و خودپنداره‌ی تحصیلی به این نتیجه رسیدند که خودپنداره‌ی تحصیلی دانش‌آموزان قویاً عقاید خودکارآمدی را تحت تأثیر قرار می‌دهد. استل و همکاران^{۱۸} (۲۰۰۷) بیان می‌کنند دانش‌آموزانی که خودپنداره‌ی ضعیفی دارند، اغلب قضاوت‌های بسیار منفی نسبت به توانایی‌ها و ارزش‌های خود دارند. به علاوه آن‌ها در زمینه‌ی کنار آمدن با موقعیت جدید و مهارت‌هایی که برای تطابق با محیط ضروری است، دچار ضعف هستند و از سطح خودکارآمدی پایینی برخوردار خواهند بود.

وانمودگرایی^{۱۹} متغیر دیگری است که خودکارآمدی تحصیلی افراد را تحت تأثیر قرار می‌دهد و به نوعی با خودپنداره‌ی تحصیلی در ارتباط است. کلانس و ایمز^{۲۰} (۱۹۷۸) وانمودگرایی را به‌عنوان پدیده‌ای در نظر می‌گیرند که با نوعی شک به خود و احساس کلاهبردار بودن به‌ویژه در دستاوردهای فکری و تحصیلی همراه است. گادزی^{۲۱} (۲۰۲۲) نیز آن را نوعی خودفریبی^{۲۲} می‌داند که ناشی از مواجهه با شواهد به شیوه‌ای جانبدارانه است. این ویژگی از این باور نشأت می‌گیرد که فرد ناشایست است و قادر نیست در فعالیتی که خواهان انجام آن است و یا نیاز به انجام آن دارد، مهارت کسب کند و در نتیجه احساس بی‌کفایتی می‌کند (سمیران^{۲۳}، ۲۰۰۳؛ نقل از زینی‌وند، امینی جاوید، مرادی، ۲۰۱۵). توصیف خود به‌عنوان فردی فریبکار و وانمودگر، عدم پذیرش تأییدها و ستایش‌ها از سوی دیگران، ترس از شکست، احساس ناتوانی و ناشایستگی، درونی نکردن موفقیت‌ها و اسناد موفقیت به شانس یا تلاش، یعنی اسناددهی به متغیرهای بیرونی از ویژگی‌های وانمودگرایی است (کوزارلی و مجورلی^{۲۴}، ۱۹۹۰؛ هولمز، کرتای، آدامسون، هالند، کلانس^{۲۵}، ۱۹۹۳، گادزی، ۲۰۲۲). همچنین، این افراد ممکن است به دلیل این که فکر می‌کنند نمی‌توانند موفقیت‌های خود را در حضور دیگران تکرار کنند، احساس شرم یا گناه را تجربه کنند (پارکمن و بیرد^{۲۶}، ۲۰۰۸). نظریه‌ی خودکارآمدی بندورا پایه‌ای را برای درک عمیق‌تر

دیگران و (۴) برانگیختگی هیجانی^۱ که به تفسیر توانایی خود بر اساس تجربه‌ی اضطراب، ترس یا سایر احساسات دلالت دارد. از آنجایی که باورهای خودکارآمدی شخصی، دقیقاً تفسیر فرد از کارهای گذشته نیست و می‌تواند چگونگی تعامل فرد را با محیط و افراد دیگر تحت تأثیر قرار دهد، شناخت عوامل مرتبط با آن می‌تواند به پیش‌بینی بهتر این متغیر کمک کند (عسگری، حجت‌خواه و حیدریگی، ۲۰۱۶).

یکی از متغیرهای مؤثر بر باورهای خودکارآمدی تحصیلی، «خودپنداره‌ی تحصیلی»^۲ است. به‌طور کلی، خودپنداره شامل نگرش‌ها، احساسات و دانش افراد درباره‌ی توانایی‌ها، مهارت‌ها و قابلیت پذیرش اجتماعی است. بنابراین مجموعه‌ی نگرش‌های شخص به خود را خودپنداره می‌نامند (هاگ و رنزولی^۳، ۱۹۹۳) که دارای سه مؤلفه است: (۱) تصویر خود^۴ یعنی شیوه‌ی توصیف افراد از خود و آن چه که فکر می‌کنند هستند، (۲) عزت‌نفس^۵ که به‌طور اساسی جنبه‌ی ارزشیابی دارد و (۳) خودآرمانی^۶ یعنی آن چه که افراد دوست دارند باشند (گروس^۷، ۱۹۹۲؛ نقل از حسن‌زاده، حسینی و مرادی، ۲۰۰۵). پژوهشگرانی نظیر بیرن و شاولسون^۸ (۱۹۸۶)، کامپل و همکاران^۹ (۱۹۹۶)، مارش^{۱۰} (۱۹۹۰)، منداگیلو و پیریت^{۱۱} (۱۹۹۵) و هی و اشمن^{۱۲} (۲۰۰۳) معتقدند که خودپنداره یک مفهوم چند بعدی است. برای مثال، بیرن و شاولسون (۱۹۸۶) خودپنداره را دارای اجزای مستقلی می‌دانند و معتقدند توانایی‌های اجتماعی، تحصیلی و ظاهری از اجزای اصلی خودپنداره‌ی هر فرد است. منداگیلو و پیریت (۱۹۹۵) خودپنداره را دارای چهار بعد علمی، اجتماعی، ارزشی و ورزشی می‌دانند. بنابراین، خودپنداره‌ی تحصیلی یکی از ابعاد خودپنداره است که بیانگر دانش و ادراکات فرد در مورد نقاط قوت و ضعف در یک حوزه‌ی تحصیلی معین است و به عقاید فردی در مورد توانایی انجام موفقیت‌آمیز پروژه‌های تحصیلی اشاره دارد (اکرم رانا و ظفر اقبال^{۱۳}، ۲۰۰۵) که متأثر از تجارب آموزشی است (جی، راتل، روی، لیتالین^{۱۴}، ۲۰۱۰).

پژوهش‌های بسیاری به وجود رابطه بین خودپنداره‌ی تحصیلی با خودکارآمدی تحصیلی تأکید کرده‌اند (انصارالحسینی، عابدی و نیلفروشان، ۲۰۲۱؛ دیسیدری، اتاوانا، سکتوو، بونیفاسی^{۱۵}، ۲۰۱۹؛ سیدصالحی و

¹⁴ Guay, Ratell, Roy & Litalien

¹⁵ Desideri, Ottaviani, Cecchetto, & Bonifacci

¹⁶ Frla, Valcke & Cai

¹⁷ Valentine, DuBois & Cooper

¹⁸ Estell and et al

¹⁹ imposter

²⁰ Clance & Imes

²¹ Gadsby

²² self-deception

²³ Semeran

²⁴ Cozzarelli & Major

²⁵ Holmes, Kertay, Adamson, Holland & Clance

²⁶ Parkman & Beard

¹ emotional arousal

² academic self-concept

³ Hoge & Renzulli

⁴ self-image

⁵ self-esteem

⁶ self-ideal

⁷ Gross

⁸ Byrne & Shavelson

⁹ Campbell and et al

¹⁰ Marsh

¹¹ Mandaglio & Pyryt

¹² Hay & Ashman

¹³ AkramRana & ZafarIqbal

با خودپنداره تناسب نداشته باشد، تهدیدآمیز تلقی می‌شود. میر و کمال^{۱۳} (۲۰۱۸) نیز این رابطه را تأیید و اظهار نمودند که خودپنداره‌ی منفی احساسات و انمودگرایی را به‌طور مثبت پیش‌بینی می‌کند. همچنین، ایوینگ، ریچاردسون، جیمز-میرز و راشل^{۱۴} (۱۹۹۶؛ نقل از بلوندا، ۲۰۱۴) و کومار^{۱۵} (۲۰۱۶) نشان دادند که خودپنداره‌ی تحصیلی قادر است و انمودگرایی را پیش‌بینی کند.

آنچه که تا این‌جا ذکر شد حاکی از آن است که می‌توان انتظار داشت خودپنداره‌ی تحصیلی از طریق و انمودگرایی بر خودکارآمدی تحصیلی اثر بگذارد. لازم به ذکر است که بررسی پیشینه‌ی پژوهش در مورد تقدم بین خودپنداره و انمودگرایی در برخی موارد با آنچه که ذکر شد، هم‌سویی ندارد و پژوهشگران مختلف روابط میان این متغیرها را در جهت عکس هم مورد مطالعه قرار داده‌اند و این موضوع لزوم بررسی دقیق‌تر روابط میان این متغیرها را در جهت تشریح مکانیزم زیربنایی آن‌ها برجسته‌تر می‌سازد. برای مثال، پژوهش پورحسین و علیزاده (۲۰۱۸) نشان داد که بین خودپنداره و انمودگرایی رابطه‌ی منفی وجود دارد و و انمودگرایی قادر است خودپنداره را پیش‌بینی کند. همچنین، کوکلی و همکاران (۲۰۱۵) با بررسی برآش یک مدل ساختاری در مورد نتایج تحصیلی نشان دادند مسیر و انمودگرایی به خودپنداره‌ی تحصیلی معنادار است. این پژوهشگران معتقدند به دلیل این‌که و انمودگرایی موفقیت‌های خود را به عوامل بیرونی اسناد می‌دهند، اعتماد به نفس^{۱۶} پایین‌تر و در نتیجه خودپنداره‌ی منفی‌تری دارند.

با توجه به (۱) قابلیت پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی و و انمودگرایی توسط خودپنداره‌ی تحصیلی و نقش و انمودگرایی در خودکارآمدی تحصیلی؛ (۲) عدم بررسی روابط میان این سه متغیر در کنار هم به صورت منسجم؛ و (۳) وجود ناهم‌سویی و عدم توافق پژوهش‌های مختلف درباره تقدم بین خودپنداره و و انمودگرایی، به نظر می‌رسد بررسی این متغیرها در کنار هم به‌عنوان یک مدل می‌تواند به درک بهتر روابط میان آن‌ها و تشریح مکانیزم‌های زیربنایی مؤثر در تبیین روابط آن‌ها کمک کند. بنابراین، مسأله‌ی اصلی این پژوهش پاسخ به این سؤال است که آیا نشانگان و انمودگرایی در رابطه بین خودپنداره‌ی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی نقش واسطه‌ای دارد؟

وانمودگرایی فراهم کرده است (یان‌تورنو^۹، ۲۰۲۲). افرادی که از و انمودگرایی رنج می‌برند ممکن است کمتر تحت تأثیر اثرات مثبت منابع خودکارآمدی قرار گیرند و انتظار موفقیت تحصیلی را در آینده نداشته باشند (کلانس و ایمز، ۱۹۷۸).

پژوهش‌ها حاکی از آن است که و انمودگرایی دیدگاهی تحریف شده و خودسرزنش‌گرانه^۲ نسبت به چهار منبع خودکارآمدی دارند و همچنین اهداف تنزل‌یافته و ساده‌ای را برای خود در آینده در نظر می‌گیرند (وانت و کلایتمن^۳، ۲۰۰۶). محققانی همچون پاکوزدی و همکاران^۴ (۲۰۲۳)، روکوسکی^۵ (۲۰۱۰)، مک دوئل، گراب و گیوه^۶ (۲۰۱۵)، واکر^۷ (۲۰۱۸)، ولاندی و تچوندینگ^۸ (۲۰۰۷) نشان دادند که بین پدیده‌ی و انمودگرایی و خودکارآمدی رابطه‌ی منفی وجود دارد. و انمودگرایی به توانایی خود در تکرار موفقیت اطمینان ندارند، زیرا توانایی‌های خود را به اندازه‌ی دیگران ارزیابی نمی‌کنند. آن‌ها توانایی دیگران را بیش از حد ارزیابی می‌کنند در حالی که توانایی خود را دست کم می‌گیرند و در نتیجه ارزیابی نادرستی در مقایسه‌ی اجتماعی مرتبط با یادگیری جانشینی خواهند داشت (تامپسون^۹، ۲۰۰۰، به نقل از بلوندا، ۲۰۱۴). بنابراین، افرادی که اعتماد به نفس پایین‌تری دارند، یا کسانی که اطمینان دارند دیگران به اشتباه و بر اساس یک سوگیری دائمی توانمندی‌های آنان را دست بالا می‌گیرند، به میزان بیشتری از و انمودگرایی در رنج هستند (کروسس، منتیز و داردیوتس^{۱۰}، ۲۰۲۰). بنابراین، افراد دارای و انمودگرایی بالا ممکن است اعتماد کمتری به توانایی‌های تحصیلی خود داشته باشند، آن‌ها شواهد مربوط به شایستگی خود را نادیده می‌گیرند و در نتیجه نسبت به توانایی‌های تحصیلی خود تردید دارند و احساس خطر می‌کنند (کوکلی و همکاران^{۱۱}، ۲۰۱۵).

همچنین می‌توان گفت متغیر خودپنداره‌ی تحصیلی نیز با متغیر و انمودگرایی در ارتباط است. صفرزاده، اصفهانی‌اصل و بیات (۲۰۱۲) معتقدند و انمودگرایی به عوامل زیادی مربوط می‌شود که با شخصیت مرتبط هستند یا در ساختار شخصیتی افراد قرار می‌گیرند و یکی از این عوامل را خودپنداره می‌دانند. راجر^{۱۲} (نقل از صفرزاده و همکاران، ۲۰۱۲) معتقد است افراد موفقیت‌ها و شکست‌هایشان را براساس تطابق یا عدم تطابق با خودپنداره خود تفسیر می‌کنند و تجربه‌ای که

⁹ Thompson

¹⁰ Chrousos, Mentis, & Dardiotis.

¹¹ Cokley and et al

¹² Rodger

¹³ Mir & Kamal

¹⁴ Ewing, Richardson, James-Myers & Rachel

¹⁵ Kumar

¹⁶ self-confidence

¹ Yantorno

² self-defeating

³ Want & Kleitman

⁴ Pákozdy and et al

⁵ Roskowski

⁶ McDowel, Grubb & Geho

⁷ Walker

⁸ Wulandari & Tjundjing,

روش

طرح پژوهشی و شرکت‌کنندگان

این پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه‌ی آماری این پژوهش شامل تمام دانشجویان مقطع ارشد و دکتری دانشگاه آزاد اسلامی - واحد تهران جنوب در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بود. نمونه‌ی پژوهش حاضر ۳۰۰ نفر در نظر گرفته شد که به شیوه‌ی در دسترس انتخاب شدند. با توجه به این که طبق نظر تابکنیک و فیدل^۱ (۱۹۹۶) حداقل حجم نمونه در رگرسیون چندگانه از نوع سلسله مراتبی، از حاصل جمع عدد ثابت ۱۰۴ با ۸ برابر تعداد متغیرهای پیش‌بین به دست می‌آید، لذا حجم نمونه‌ی پژوهش حاضر از کفایت برخوردار بود. ملاک‌های ورود افراد به پژوهش عبارت بودند از رضایت داوطلب برای شرکت در مطالعه و نداشتن سابقه‌ی جدی بیماری‌های پزشکی و روان‌پزشکی؛ ملاک‌های خروج از پژوهش شامل اعلام عدم رضایت جهت ادامه‌ی همکاری، نقص در تکمیل پرسشنامه‌ها و نداشتن بیماری‌های جدی پزشکی و روان‌پزشکی بود.

ابزارهای پژوهش

مقیاس نشانگان وانمودگرایی کلانس^۲ (CIPS): این مقیاس برای نخستین بار توسط کلانس (۱۹۸۵) ساخته شد که شامل ۲۰ ماده است و بر اساس یک طیف پنج درجه‌ای از هیچ وقت یا هرگز (۱) تا خیلی زیاد (۵) نمره‌گذاری می‌شود. جمع نمرات ۲۰ ماده بیانگر میزان وانمودگرایی فرد است و نمرات بالاتر نشان‌دهنده‌ی وانمودگرایی بیش‌تر است. این ابزار در پژوهش‌های زیادی به کار گرفته شده و از روایی مناسب و اعتبار قابل قبولی برخوردار است. کریسمن، پایپر، کلانس، هالند و گلیکوف - هیوز^۳ (۱۹۹۵) اعتبار این مقیاس را بر اساس ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۲ گزارش کرده‌اند. نتایج آن‌ها در خصوص بررسی روایی افتراقی این مقیاس نشان داد این مقیاس با سازه‌هایی چون افسردگی، عزت‌نفس و اضطراب اجتماعی مرتبط اما به‌طور قابل توجهی مجزا از آن‌ها است. برای مثال، همبستگی بین نمرات مقیاس نشانگان وانمودگرایی کلانس با مقیاس عزت‌نفس روزنبرگ^۴ (۱۹۶۵)؛ نقل از کریسمن و همکاران، (۱۹۹۵)، مقیاس عزت‌نفس فینی و گاف^۵ (۱۹۸۵)؛ نقل از کریسمن و همکاران، (۱۹۹۵) و مقیاس ترس از ارزیابی منفی^۶ (لیری^۷، ۱۹۸۳)؛ نقل از کریسمن و

همکاران، (۱۹۹۵) به ترتیب ۰/۵۹، ۰/۵۳ و ۰/۵۴ گزارش شده است که همگی در سطح $p \leq ۰/۰۱$ معنادار بود. در ایران نیز پژوهش مهرابی‌زاده هنرمند، بساک‌نژاد، شهنی‌بیلاق، شکرکن و حقیقی (۲۰۰۵) ضریب اعتبار این ابزار را با آلفای کرونباخ ۰/۸۳، به روش اسپیرمن براون ۰/۷۳، به روش گاتمن ۰/۷۳ گزارش کرده‌اند. در مطالعه‌ی آن‌ها ضرایب همبستگی با پرسشنامه‌ی تیپ شخصیتی الف^۸ و مقیاس اجتناب و پریشانی اجتماعی^۹ به ترتیب ۰/۴۱ و ۰/۳۸ گزارش شده که همگی در سطح $p \leq ۰/۰۰۱$ معنادار بودند و از روایی ملاکی مقیاس حکایت دارد. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ این مقیاس ۰/۹۳ به دست آمد. از جمله سؤالات این پرسشنامه می‌توان به «گاهی اوقات ترس آن را دارم که دیگران دریابند که من تا چه حد کمبود دانش و توانایی دارم»، «من اغلب، توانایی خود را با اطرافیانم مقایسه و فکر می‌کنم که آن‌ها نسبت به من باهوش‌تر هستند» اشاره کرد.

مقیاس خودپنداره‌ی تحصیلی^{۱۰} (ASCS): این مقیاس توسط

رینولدز، رامیرز، ماگرینا و آلن^{۱۱} (۱۹۸۰) به منظور اندازه‌گیری بعد تحصیلی خودپنداره‌ی کلی دانشجویان تهیه شده است. پرسشنامه‌ی خودپنداره‌ی تحصیلی، یک مقیاس ۴۰ ماده‌ای است که ادراکات و احساسات دانشجویان را در مورد توانایی‌های تحصیلی‌شان مورد سنجش قرار می‌دهد. نمره‌گذاری این مقیاس بین ۴۰ تا ۱۶۰ است. نظام پاسخ‌دهی به سؤالات نیز در یک طیف لیکرت ۴ درجه‌ای از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم انجام می‌گیرد. لازم به ذکر است که برای سؤالات ۴، ۵، ۸، ۱۱، ۱۲، ۱۴، ۱۸، ۱۹، ۲۱، ۲۲، ۲۴، ۲۶، ۲۹، ۳۰، ۳۴، ۳۸، ۳۹، ۴۰ نمره‌گذاری به شکل معکوس انجام می‌گیرد. مجموع نمرات دانشجویان در ۴۰ سؤال، بیانگر نمره‌ی خودپنداره‌ی تحصیلی آن‌ها است. هرچه نمره آزمودنی بالاتر باشد نشانگر خودپنداره‌ی تحصیلی مثبت و بالاتر وی است.

رینولدز و همکاران (۱۹۸۰) به منظور تعیین روایی مقیاس خودپنداره‌ی تحصیلی، همبستگی آن را با معدل دانشجویان و مقیاس عزت‌نفس روزنبرگ محاسبه کردند که نتایج نشان داد میان مقیاس خودپنداره‌ی تحصیلی با معدل دانشجویان ($r = ۰/۴۰$, $p < ۰/۰۰۱$) و نمره‌ی عزت‌نفس روزنبرگ ($r = ۰/۴۵$, $p < ۰/۰۰۱$) همبستگی مثبت

⁷ Leary

⁸ Type A Questionnaire (TAQ)

⁹ Social Avoidance and Distress (SAD)

¹⁰ The Academic Self-Concept Scale (ASCS)

¹¹ Reynolds, Ramirez, Magrina & Allen

¹ Tabachnick & Fidell

² Clance Imposter Phenomenon Scale (ASCS)

³ Chrisman, Pieper, Clance, Holland & Glickauf-Hughes

⁴ Rosenberg

⁵ Phinney & Gough

⁶ fear of negative evaluation scale

۲۸ مربوط به آزمایشگاه می‌شود و همه‌ی رشته‌ها درس آزمایشگاهی ندارند، در نسخه‌ی فارسی این سؤال حذف شده است، بر این اساس تعداد عبارات به ۳۲ سؤال تقلیل یافته است (سعادت، اصغری و جزایری ۲۰۱۵). در پژوهش حاضر نیز آلفای کرونباخ این پرسشنامه ۰/۹۵ به دست آمد. از جمله سؤالات این پرسشنامه می‌توان به «یادداشت‌برداری سازمان‌یافته در هنگام سخنرانی استاد»، «پاسخ دادن به سؤال در یک کلاس درس آسان» اشاره کرد.

شیوه تحلیل داده‌ها

تعداد ۳۰۰ دانشجو در این پژوهش شرکت کردند که در نهایت، پس از غربالگری داده‌های جمع‌آوری شده اطلاعات مربوط به ۲۹۴ دانشجو وارد تحلیل شد. به منظور تحلیل داده‌ها از ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندمتغیره‌ی سلسله‌مراتبی منطبق با روش بارون و کنی^۲ (۱۹۸۶) و آزمون سوبل استفاده شد. برای بررسی نقش واسطه‌ای و نمودگرایی در رابطه بین خودپنداره‌ی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دو معادله‌ی رگرسیون تشکیل داده شد. در نخستین معادله‌ی رگرسیون رابطه‌ی متغیر پیش‌بین و متغیر ملاک و در دومین معادله رابطه‌ی بین متغیر پیش‌بین و واسطه‌ای با متغیر ملاک مورد واری قرار گرفت.

نتایج

تعداد ۲۹۴ دانشجو در این پژوهش شرکت کردند که از این میان ۱۵۴ نفر (۵۲٪) زن و ۱۴۰ نفر (۴۸٪) مرد بودند. میانگین و انحراف معیار سن شرکت‌کنندگان به ترتیب ۲۹/۹۶ و ۵/۸۰ بود. شرکت‌کنندگان در دامنه‌ی سنی ۲۳ تا ۵۳ سال بودند و بیشترین فراوانی به گروه سنی ۲۶ تا ۳۰ سال (۱۳۸ نفر، ۴۷٪) اختصاص داشت. ۱۲۰ نفر (۴۱٪) از شرکت‌کنندگان متأهل و ۱۷۴ نفر (۵۹٪) از آنان مجرد بودند. ۱۹۷ نفر (۶۷٪) دانشجوی کارشناسی ارشد و ۹۷ نفر (۳۳٪) دانشجوی دکتری بودند.

یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش در جدول ۱ و ضرایب همبستگی پیرسون متغیرهای مورد مطالعه در جدول ۲ گزارش شده است. لازم به ذکر است پیش از انجام تحلیل رگرسیون پیش‌فرض‌های آن شامل خطی بودن روابط بین متغیرها، بهنجاری متغیرها، عدم هم‌خطی چندگانه و عدم خود همبستگی باقی‌مانده‌ها مورد واری قرار گرفت. خطی بودن روابط با استفاده از نمودار پراکنش مورد تأیید قرار

معناداری وجود دارد. در پژوهش آن‌ها همسانی درونی این مقیاس با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۹۱ گزارش شده است. روایی و اعتبار این مقیاس توسط پاشا (۲۰۱۲) روی گروهی از دانشجویان دانشگاه اصفهان مورد بررسی قرار گرفته است. در این پژوهش، روایی محتوایی مقیاس با تأیید ۵ نفر از متخصصین این حوزه مورد تأیید قرار گرفت. همبستگی نمره‌ی کل سؤالات با معدل دانشجویان ($r = 0/51, p < 0/01$) و با نمره‌ی کل عزت نفس روزنبرگ ($r = 0/71, p < 0/01$) شواهدی را در جهت روایی مقیاس فراهم آورد. همچنین اعتبار مقیاس با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۹۰ گزارش شد. در پژوهش حاضر نیز آلفای کرونباخ این مقیاس ۰/۹۵ به دست آمد. از جمله سؤالات این پرسشنامه می‌توان به «بیشتر اوقات انتظار دارم که در امتحانات ضعیف عمل کنم»، «دیگران من را فردی باهوش می‌دانند» اشاره کرد.

مقیاس خودکارآمدی تحصیلی^۱ (CASE): این پرسشنامه توسط

اوون و فرامن (۱۹۹۸) به منظور اندازه‌گیری اعتقادات خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان تهیه شده است. آن‌ها در ساخت این پرسشنامه از نظرات ۷ کارشناس آموزش استفاده کردند. این مقیاس دارای ۳۳ ماده است و میزان اعتماد دانشجو در ارتباط با یادداشت برداشتن، سؤال پرسیدن، توجه در کلاس و استفاده از کامپیوتر را می‌سنجد و خرده مقیاس ندارد. نمره‌گذاری این مقیاس براساس یک طیف لیکرت ۵ درجه‌ای تنظیم شده است. به این صورت که دانشجو برای پاسخ دادن به ماده‌های آن باید یکی از حروف الف، ب، ج، د و ه (که براساس پیوستار اعتماد بالا تا پایین برای انجام کارهای فوق‌الذکر مرتب شده است) را انتخاب کند. برای به دست آوردن نمره‌ی نهایی، کافی است امتیاز همه‌ی ماده‌ها با هم جمع شوند.

اوون و فرامن (۱۹۹۸) اعتبار بازآزمایی پرسشنامه را طی دوبار اجرا به فاصله‌ی ۸ هفته ۰/۸۵ و همسانی درونی به روش آلفای کرونباخ را در این دوبار اجرا ۰/۹۰ و ۰/۹۲ گزارش کرده‌اند. روایی ملاکی همزمان این مقیاس نیز با استفاده از دو ملاک «فراوانی انجام هر تکلیف» و «لذت از انجام هر تکلیف» برای هر یک از ۳۳ رفتار تحصیلی، مقیاس خودکارآمدی تحصیلی مورد تأیید قرار گرفت. در پژوهش فولادوند، فرزاد، شهرآرای و سنگری (۲۰۱۰) اعتبار مقیاس با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۱ گزارش شده است. ضریب همبستگی این مقیاس با مقیاس استرس‌زاهای دانشجویی ($p < 0/001$) -۰/۷۴ به دست آمد که نشان‌دهنده‌ی روایی افتراقی مقیاس خودکارآمدی تحصیلی است. لازم به ذکر است به دلیل این که ماده‌ی

² Baron & Kenny

¹The College Academic Self-Efficacy Scale (CASE)

آمد و از آن جایی که مقادیر کجی در دامنه‌ی ۲ و ۳- و مقادیر کشیدگی در دامنه‌ی ۳ و ۳- قرار دارند، می‌توان توزیع متغیرها را بهنجار فرض کرد. همچنین، مفروضه‌ی بهنجاری برای باقی‌مانده‌ها در دو مدل رگرسیونی با استفاده از آزمون کلموگراف- اسمیرنوف تأیید شد.

گفت. بهنجاری متغیرها با استفاده از شاخص‌های کجی^۱ و کشیدگی^۲ مورد بررسی قرار گرفت.

مقادیر شاخص کجی و کشیدگی به ترتیب برای خودپنداره‌ی تحصیلی برابر با ۰/۲۹- و ۰/۲۰، برای وانمودگرایی برابر با ۰/۱۶ و ۰/۵۴ و برای خودکارآمدی تحصیلی برابر با ۰/۱۰- و ۰/۳۷- به‌دست

جدول ۱- کمینه، میانه، بیشینه، میانگین و انحراف معیار متغیرهای مورد بررسی

متغیر مورد بررسی	کمینه	میانه	بیشینه	میانگین	انحراف معیار
خودپنداره‌ی تحصیلی	۶۴	۱۱۳	۱۵۰	۱۱۰/۹۳	۱۵/۸۷
وانمودگرایی	۲۰	۵۲	۸۸	۵۲/۵۶	۱۳/۰۴
خودکارآمدی تحصیلی	۶۰	۱۰۷	۱۵۵	۱۰۶/۷۸	۱۹/۳۴

تحمل بزرگ‌تر از ۰/۱۰ و عامل تورم واریانس کمتر از ۱۰ است. بنابراین، بین متغیرهای پژوهش هم‌خطی چندگانه وجود ندارد. همچنین، مقدار شاخص دوربین- واتسون^۵ در دو معادله‌ی رگرسیون انجام شده به ترتیب ۱/۸۲ و ۱/۸۰ به‌دست آمد. با توجه به این که این اعداد مقادیری بین ۱/۵ و ۲/۵ هستند نشان‌دهنده‌ی عدم خودهمبستگی باقی‌مانده‌ها در هر دو معادله‌ی رگرسیون انجام شده است. جدول ۱ کمینه، میانه، بیشینه، میانگین و انحراف معیار متغیرهای خودپنداره‌ی تحصیلی، وانمودگرایی و خودکارآمدی تحصیلی را نشان می‌دهد.

در معادله‌ی رگرسیون اول میزان آماره‌ی آزمون برابر با ۰/۰۵۲ و سطح معناداری برابر با ۰/۰۵۶ و در معادله‌ی رگرسیون دوم میزان آماره‌ی آزمون برابر با ۰/۰۵۷ و سطح معناداری برابر با ۰/۰۵۸ به‌دست آمد و از آن جایی که سطح معناداری در هر دو مدل، برای خطای رگرسیونی بالاتر از ۰/۰۵ است، مفروضه‌ی بهنجاری توزیع باقی‌مانده‌ها برقرار است. برای بررسی عدم هم‌خطی چندگانه از شاخص تحمل^۳ و عامل تورم واریانس^۴ استفاده شد. مقادیر به‌دست آمده به ترتیب برای خودپنداره‌ی تحصیلی برابر با ۰/۳۳ و ۳/۰۳، برای وانمودگرایی برابر با ۰/۳۹ و ۲/۵۶ و برای خودکارآمدی تحصیلی برابر با ۰/۳۸ و ۲/۶۳ به‌دست آمد. از آن جایی که دامنه‌ی پذیرش شاخص

جدول ۲- ضرایب همبستگی پیرسون متغیرهای مورد بررسی

متغیرهای مورد مطالعه	۱	۲	۳
۱. خودپنداره‌ی تحصیلی			
۲. وانمودگرایی	۰/۷۵-**		
۳. خودکارآمدی	۰/۷۵**	۰/۷۰-**	

** p < 0.01

پنداره‌ی تحصیلی همبستگی مثبت معنادار وجود داشت. نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون و آزمون سوبل برای بررسی نقش واسطه‌ای وانمودگرایی در رابطه‌ی بین خودپنداره‌ی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی در جدول ۳ نمایش داده شده است.

جدول شماره ۲ ضرایب همبستگی پیرسون متغیرهای مورد بررسی را نشان می‌دهد. بر اساس نتایج گزارش شده در این جدول بین خودپنداره‌ی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی با وانمودگرایی رابطه‌ی همبستگی منفی معنادار و بین خودکارآمدی تحصیلی و خود

⁴ Variance Inflation Factor (VIF)

⁵ Durbin-watson

¹ skewness

² kurtosis

³ tolerance

مثبت معنادار وجود داشت. در ادامه نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون نشان داد و انمودگرایی در رابطه‌ی بین خودپنداره و خودکارآمدی تحصیلی نقش واسطه‌ای نسبی دارد.

یافته‌های این پژوهش درباره‌ی رابطه‌ی منفی خودپنداره‌ی تحصیلی و انمودگرایی با نتایج پژوهش‌های پورحسین و علیزاده (۲۰۱۸)، کوکلی و همکاران (۲۰۱۵)، صفرزاده و همکاران (۲۰۱۲) و میر و کمال (۲۰۱۸) هم‌سو است. همچنین، رابطه‌ی منفی بین انمودگرایی و خودکارآمدی تحصیلی در این پژوهش با نتایج پژوهش‌های بلوندا (۲۰۱۴)، پاکوزدی و همکاران (۲۰۲۳)، مک‌دوئل و همکاران (۲۰۱۵)، ولاندی و تجوندینگ (۲۰۰۷) هم‌سو است. همچنین، یافته‌های به‌دست آمده درباره‌ی رابطه‌ی مثبت خودپنداره‌ی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی با یافته‌های پژوهش‌های آقاجان بگلو و همکاران (۲۰۱۶)، انصارالحسینی و همکاران (۲۰۲۱)، سیدصالحی و یونسی (۲۰۱۵)، کرمی‌مقدم و همکاران، (۲۰۱۸) و وانلنتین و همکاران (۲۰۰۴) هم‌سو است.

بر اساس نتایج مندرج در جدول ۳ نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد: (۱) خودپنداره‌ی تحصیلی به طور مثبت و معنادار قادر به پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی است ($\beta = 0.75, p < 0.0001$) و (۲) پس از کنترل و انمودگرایی، ضریب رابطه بین خودپنداره‌ی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی با حفظ معناداری از ۰/۷۵ به ۰/۵۲ کاهش یافت. نتایج آزمون سوبل نشان داد این میزان تغییر معنادار است ($p < 0.0001, Z = 3.77$). این یافته‌ها حاکی از نقش واسطه‌ای نسبی و انمودگرایی در رابطه بین خودپنداره‌ی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی است.

بحث

این پژوهش با هدف بررسی نقش واسطه‌ای نشانگان و انمودگرایی در رابطه‌ی بین خودپنداره‌ی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی انجام شد. یافته‌ها نشان داد بین خودپنداره‌ی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی با و انمودگرایی رابطه‌ی همبستگی منفی معنادار و بین خودکارآمدی تحصیلی و خود پنداره‌ی تحصیلی همبستگی

جدول ۳- خلاصه‌ی نتایج تحلیل رگرسیون چندمتغیره برای آزمون نقش واسطه‌ای و انمودگرایی در رابطه‌ی خودپنداره‌ی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی

مدل رگرسیون	متغیرهای وارد شده در مدل	Total R ²	F	B	SE	Beta	P	Sobel Test
۱	خودپنداره‌ی تحصیلی	۰/۵۷	۳۹۳/۰۳	۰/۹۲	۰/۰۴	۰/۷۵	<۰/۰۰۱	
۲	خودپنداره‌ی تحصیلی و انمودگرایی	۰/۶۱	۲۳۳/۹۹	۰/۶۳	۰/۰۶	۰/۵۲	<۰/۰۰۱	۳/۷۷
				-۰/۴۶	۰/۰۸	-۰/۳۱	<۰/۰۰۱	

خود را لایق، خودکارآمد و مستقل تصور نمایند. در مقابل، و انمودگرایی مجموعه‌ای از احساسات غیرمنطقی است که فرد را از رسیدن به موفقیت باز می‌دارد. چنین احساساتی با کاهش خودپنداره‌ی مثبت افراد در ارتباط است چرا که داشتن یک خودپنداره‌ی قوی برای ایجاد یک تصویر مثبت از خود بسیار حائز اهمیت و تأثیرگذار است و کمک می‌کند که افراد میزان قابل توجهی از دستاوردهای خود را به عوامل درونی و خود نسبت دهند. افراد و انمودگرا از خودپنداره و عزت نفس بسیار پایینی برخوردار هستند و به همین دلیل موفقیت و دستاوردهای خود را به عوامل بیرونی نسبت می‌دهند و این باور تحریف‌شده نسبت به خود باعث کاهش دید مثبت به خود می‌شود (پورحسین و علیزاده، ۲۰۱۸؛ شوپرت و بوکر، ۲۰۱۹). در نتیجه، افرادی که اعتماد کمتری به توانایی‌های خود دارند، و انمودگرایی بیشتری هم خواهند داشت (پاکوزدی و همکاران، ۲۰۲۳؛ کروسس و همکاران، ۲۰۲۰).

در تبیین رابطه‌ی منفی معنادار بین خودپنداره‌ی تحصیلی و انمودگرایی می‌توان گفت که خودپنداره‌ی تحصیلی به ادراک یا تصور فرد از شایستگی خود در رابطه با یادگیری آموزشی اشاره می‌کند که بر موفقیت و پیشرفت تحصیلی اثر می‌گذارد و همزمان از آن متأثر می‌شود (سیف، ۲۰۰۸).

طبق نظر راسومان^۱ (۲۰۰۶)، نقل از ملاحی و تعبدی، (۲۰۱۹) افرادی که از خودپنداره‌ی تحصیلی بالاتری برخوردار هستند، در دانش فراشناختی مهارت داشته و می‌دانند چگونه فرایندهای ذهنی خود را در جهت پیشرفت و اهداف فردی سوق دهند. آن‌ها در مراحل مختلف یادگیری به برنامه‌ریزی، نظارت بر خود، کنترل خود و خودسنجی اقدام می‌کنند که این کار از نظر انگیزشی، آن‌ها را به داشتن باورها و نگرش‌های انطباقی مناسب در حوزه‌ی تحصیلی و تلاش و پشتکار لازم در این زمینه سوق می‌دهد که در نهایت سبب می‌شود این افراد

^۱ Rasoman

در مورد رابطه‌ی منفی معنادار بین وانمودگرایی و خودکارآمدی تحصیلی می‌توان گفت که خودکارآمدی بنا به نظر بندورا (۱۹۷۷) باور به توانایی‌های خود برای موفقیت در موفقیت‌های خاص است؛ باور به این که فرد از توانایی‌های کافی جهت انجام رفتارهای لازم برای ایجاد یک اثر مطلوب برخوردار است. در حالی که وانمودگرایی تجربه‌ی افرادی را توصیف می‌کند که در درونی کردن موفقیت‌های خود مشکل دارند و از کشف شدن استعدادهایشان می‌ترسند (لیری و همکاران، ۲۰۰۰). به گفته‌ی ادواردز و همکاران (۱۹۸۷) افراد وانمودگرا نمی‌توانند دستاوردهای خود را که از توانایی‌ها و استعدادهای درونی آن‌ها نشأت می‌گیرد، تشخیص دهند. آن‌ها معتقدند موفقیتی که از طریق سخت‌کوشی به دست آمده، واقعاً نشان‌دهنده‌ی توانایی آن‌ها نیست. آن‌ها به احتمال زیاد، موفقیت خود را به تلاش دیگران نسبت می‌دهند و معتقدند که برای رسیدن به موفقیت باید بیشتر به دیگران تکیه کنند. در نتیجه‌ی این باورها، افراد وانمودگرا در مورد موفقیت‌هایشان احساس گناه یا شرم می‌کنند که در نهایت برای دیگران آشکار می‌شود که آن‌ها فاقد توانایی‌های فکری قوی هستند. بنابراین، به دلیل آن که که وانمودگرایی بر شیوه‌ی نگرش افراد نسبت به خود اثرگذار است، به‌طور بالقوه می‌تواند بر خودکارآمدی آن‌ها مؤثر باشد (گومز سالواتیرا^۱، ۲۰۲۲).

توجه به هیجان‌های منفی از جمله اضطراب و افسردگی، یکی دیگر از مؤلفه‌هایی است که در توجیه رابطه بین وانمودگرایی و خودکارآمدی کمک‌کننده خواهد بود. کروسس و همکاران (۲۰۲۰) معتقدند نشانگان وانمودگرایی و اختلالات اضطرابی شبکه‌ی پاسخ به استرس یکسانی را فعال می‌کنند که ممکن است دلالت بر وجود همپوشانی بین ماهیت وانمودگرایی با افسردگی و اضطراب داشته باشد. به عقیده‌ی روکووسکی (۲۰۱۰)، افراد وانمودگرا، اضطراب، افسردگی، ترس و در نهایت نارضایتی شخصی دارند و برآورده ساختن توانایی‌های بالقوه‌شان مشکل‌تر است. همچنین وجود مؤلفه‌هایی مانند اضطراب زیاد، افسردگی، اعتماد به نفس پایین و هدف‌گذاری ضعیف در وانمودگرایی می‌تواند خودکارآمدی پایین را به این افراد تحمیل کند. کوزارلی و مجور (۱۹۹۰) دریافته‌اند کسانی که از پدیده‌ی وانمودگرایی رنج می‌برند با شخصی‌سازی ادراک به اضطراب واکنش نشان می‌دهند و این مسأله به درونی کردن هرچه بیشتر اضطراب در آن‌ها ختم می‌شود که در نهایت به عزت نفس پایین‌تر از کسانی که احساسات وانمودگرایانه ندارند، منجر می‌شود.

مطالعه‌ی انجام‌شده توسط کلانس و اوتول (۱۹۸۸) نیز نشان داد که افراد وانمودگرا اکثر اوقات به تحقیر خود و دستاوردهای خود می‌پردازند و این انتقاد از خود سبب ایجاد ادراک‌ها و تصویرهای نادرستی از خود می‌شود که ریشه در خودپنداره‌ی ضعیف و عزت نفس پایین آنان دارد. گادزبی (۲۰۲۲) نیز بیان می‌کند این افراد به‌جای این که موفقیت‌ها و دستاوردهای خود را بازتابی از توانمندی‌های خود بدانند آن را به شانس یا تلاش زیاد نسبت می‌دهند که به نوبه‌ی خود منجر به تجربه‌ی احساس بی‌کفایتی می‌شود. در واقع، به نظر می‌رسد احساس بی‌کفایتی ناشی از خودپنداره‌ی منفی، رابطه‌ی بین خودپنداره‌ی منفی و وانمودگرایی را توجیه می‌کند. وانمودگرایان به دلیل خودپنداره‌ی منفی، خود را افرادی ناتوان تصور می‌کنند و دیگران را افرادی توانمند و باهوش می‌دانند و چون به راحتی نمی‌توانند شکست‌های خود را فراموش کنند، دائماً به دنبال تأیید دیگران هستند. تلاش آن‌ها در این زمینه به قدری زیاد است که زندگی را برای خود راحت و آسان نمی‌گیرند و مدام برای حل مشکلات خود دست به دامان دیگران می‌شوند و این‌گونه برای رسیدن به موفقیت و رسیدن به اهداف دست به انتخاب می‌زنند، بنابراین می‌توان گفت تفاوت این افراد با سایر مردم در انتخاب راه رسیدن به هدف و موفقیت است (صفرزاده و همکاران، ۲۰۱۲).

به‌علاوه، در تبیین این یافته می‌توان به نظریه‌ی راجر (نقل از صفرزاده و همکاران، ۲۰۱۲) اشاره کرد. بنا به نظریه‌ی راجر، افراد در زندگی، موفقیت‌ها و شکست‌های زیادی را در روابط بین فردی خود تجربه خواهند کرد. برای برخی افراد دیدگاه مردم نسبت به آن‌ها و رابطه‌شان با آن‌ها بسیار مهم است و سعی می‌کنند تجاربی را که با خودپنداره‌ی آن‌ها مطابقت ندارد کنار بگذارند و این‌گونه از خود محافظت کنند. در واقع، این عامل می‌تواند دلیلی برای استفاده‌ی افراد از رفتار وانمودگرایانه باشد. از سوی دیگر، خودپنداره‌ی هر فرد برای مقاومت در برابر تغییر نیاز به ثبات و پایداری دارد و این گفته‌ی بدن معناست که اگر خودپنداره‌ی افراد به سرعت تغییر کند، آن شخص فاقد شخصیت پایدار و قابل اعتماد خواهد بود (صفرزاده و همکاران، ۲۰۱۲). بنابراین، می‌توان گفت افرادی که خودپنداره‌ی تحصیلی ضعیفی دارند، اگر موفقیتی در تحصیل کسب کنند به دلیل عدم مطابقت آن با خودپنداره آن را به عوامل بیرونی نسبت می‌دهند و وانمودگرایی خواهند داشت.

^۱ Gomez Salvatierra

در تبیین رابطه‌ی مثبت معنادار بین خودپنداره‌ی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی می‌توان گفت از بعد شناختی، دو سازه‌ی خودپنداره و خودکارآمدی دارای زادگاه مشترکی هستند، اما خودپنداره یک ارزیابی عاطفی عمومی است، در حالی که خودکارآمدی نوعی ارزیابی توسط فرد در یک موقعیت خاص است. حال انتظار می‌رود وقتی خودپنداره و خودکارآمدی هر دو در حوزه‌ی خاص تحصیلی در نظر گرفته می‌شوند، همبستگی بالایی با هم داشته باشند (لینن‌برینک و پینتریچ، ۲۰۰۳)، چنان‌که نتایج این پژوهش نیز این پیش‌بینی را تصدیق می‌کند. بونگ و اسکالویک^۳ (۲۰۰۳) معتقدند که خودپنداره‌ی تحصیلی بیشتر به گذشته گرایش دارد. آن‌ها اظهار داشتند که توانایی‌های تحصیلی ادراک شده توسط قضاوت‌های نسبتاً پایدار پشتیبانی می‌شود. این قضاوت نسبتاً پایدار گذشته‌گرا می‌تواند خودکارآمدی تحصیلی را در آینده افزایش دهد که نمایانگر گرایش به ارزیابی آینده فرد از اعتماد به خود هنگام انجام تکالیف تحصیلی است که موضوعی خاص است (فرلا و همکاران، ۲۰۰۹). تجارب متعدد موفقیت و شکست افراد در حوزه‌ی تحصیلی، به مرور موجب شکل‌گیری نوعی دیدگاه در فرد نسبت به خودش می‌شود (رضویه، سیف و طاهری، ۲۰۰۵) که از آن با نام خودپنداره‌ی تحصیلی یاد می‌شود. همین تجربیات و نوع برداشت فرد از آن‌ها به قضاوت‌های فرد درباره‌ی توانمندی‌هایش در حوزه‌ی تکالیف درسی می‌انجامد (بندورا، ۱۹۹۷) که این مسأله می‌تواند دلیل دیگری برای نقش خودپنداره‌ی تحصیلی در خودکارآمدی تحصیلی باشد (انصارالحسینی و همکاران، ۲۰۲۱).

همان‌طور که ذکر شد نتایج این پژوهش از نقش واسطه‌ای وانمودگرایی در رابطه‌ی بین خودپنداره‌ی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی حمایت کرد. از آنجایی که پژوهش‌های دیگری که عیناً به بررسی این مفروضه پرداخته باشند، یافت نشد، امکان بررسی هم‌سویی/ ناهم‌سویی این یافته با نتایج سایر پژوهش‌ها وجود ندارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت که خودپنداره، عامل مهمی برای پایداری شخصیت انسان محسوب می‌شود چرا که داشتن یک خودپنداره‌ی قوی و باثبات در افراد منجر به ثبات شخصیت می‌شود و ثبات شخصیت منجر به ایجاد یک دیدگاه مثبت نسبت به خود، تجربیات و روابط بین فردی می‌شود (صفرزاده و همکاران، ۲۰۱۲). افرادی که خودپنداره‌ی ضعیف و منفی دارند از تحقیر، ناتوانی، پریشانی و بی‌هدفی رنج می‌برند و همین عوامل باعث افزایش روند احساسات منفی نسبت به خود می‌شود

کریسمن و همکاران (۱۹۹۵) نیز دریافتند که افزایش اضطراب و افسردگی با افزایش احساسات وانمودگرایی مرتبط است. براین اساس، هرچه میزان اضطراب و افسردگی در افراد بالاتر باشد به همان نسبت میزان درخودماندگی، ناتوانی و بی‌هدفی بالاتر می‌رود و به نوبه خود به خودکارآمدی ضعیف می‌انجامد. این احساسات منفی سبب می‌شود افراد نوعی احساس پوچی را نسبت به خود و توانمندی‌های خود تجربه کنند که با نادیده گرفتن خود و ارزش قائل شدن برای دیگران و تکیه کردن به آنان قصد دارند از این احساسات بگریزند. به‌علاوه، ترس از شکست و ترس از پیامدهای موفقیت، مؤلفه‌های دیگری هستند که در تبیین این رابطه کمک‌کننده خواهند بود. همان‌طور که بندورا و سروون (۲۰۰۰) اشاره کردند افراد دارای خودکارآمدی بالا، نسبت به خود و توانمندی‌های خود دیدگاه مثبتی دارند، برای رسیدن به اهداف خود تلاش بیشتری می‌کنند و به شکست‌ها به منزله‌ی موفقیت‌های آینده می‌نگرند که این مسأله با ویژگی‌های افراد وانمودگرا یعنی اجتناب از شکست، اجتناب از اشتباه، اجتناب از آینده و اجتناب از پیامدهای موفقیت کاملاً در تضاد است. ترس از شکست در افراد وانمودگرا سبب می‌شود که این افراد از پیامدهای موفقیت نیز بترسند و علی‌رغم درجات بالای شغلی و تحصیلی، رفتارهای اجتناب از شکست از خود بروز دهند (مهرابی‌زاده هنرمند و همکاران، ۲۰۰۵).

بنابراین افرادی که دارای نشانگان وانمودگرایی هستند، به دلیل ترس درونی از موفقیت به اجتناب از آن روی می‌آورند و این مسأله سبب احساس ضعف و بی‌ارزشی در آنان شده که در نهایت، منجر به تجربه‌ی احساس شرم و گناه می‌شود (روکامورا، ۲۰۰۴: نقل از زینی‌وند، و همکاران، ۲۰۱۵). پارکمن و بیرد (۲۰۰۸) معتقدند احساس شرم و گناه ناشی از این است این افراد احساس می‌کنند نمی‌توانند موفقیت سابق خود را در حضور دیگرانی که توقعشان به دلیل موفقیت قبلی بالا رفته تکرار کنند و به همین دلیل خود را مقصر و گناهکار می‌دانند. همچنین، براساس پژوهش مهرابی‌زاده و همکاران (۲۰۰۵) افراد وانمودگرا در کنار ترس از شکست، بعضی ویژگی‌های خاص افراد کمال‌گرا یعنی ترس از آینده و ترس از اشتباه را از خود نشان می‌دهند و این موضوع یعنی داشتن دو متغیر ترس از شکست و کمال‌گرایی، احساس یأس، ناامیدی و تردید را در این افراد افزایش می‌دهد که می‌تواند منجر به خودکارآمدی پایین در آنان شود.

³ Bong & Skaalvik

¹ Rocamora

² Linnenbrink & Pintrich

از آن جایی که این پژوهش جزء طرح‌های همبستگی بود یکی از محدودیت‌های آن این است که استنباط روابط علی و معلولی در مورد متغیرها با محدودیت مواجه است، لذا انجام پژوهش‌های طولی به منظور مشخص‌تر شدن روابط علی بین خودپنداره‌ی تحصیلی، وانمودگرایی و خودکارآمدی تحصیلی پیشنهاد می‌شود. همچنین، با توجه به این که جامعه‌ی آماری این پژوهش محدود به دانشجویان کارشناسی ارشد و دکتری دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران جنوب بود، نتایج صرفاً قابل تعمیم به همین جامعه است و لذا تعمیم نتایج به دیگر جوامع باید با احتیاط صورت گیرد. بنابراین، پیشنهاد می‌شود به منظور افزایش تعمیم‌پذیری یافته‌ها، این پژوهش روی نمونه‌های دانشجویی گسترده‌تری تکرار شود. از دیگر محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به استفاده از ابزارهای خودگزارش‌دهی اشاره کرد که در مقایسه با رفتار واقعی افراد ممکن است آن‌ها را به سمت پاسخ‌دهی در جهت کسب تأیید اجتماعی سوق داده باشد. به‌طور کلی، از آن جایی که خودکارآمدی تحصیلی بالا با پشتکار و تعهد به تکمیل دوره‌ی تحصیلی مرتبط است؛ کاهش احساس وانمودگرایی از طریق افزایش احساس کارآمدی می‌تواند بر موفقیت تحصیلی دانشجویان به طور مثبت اثر بگذارد. لذا بر حسب یافته‌های به‌دست آمده از این پژوهش پیشنهاد می‌شود با فراهم آوردن شرایط و امکاناتی به دانشجویان کمک شود تا در جهت فهم درست و دقیق از خود و توانایی‌های خود گام برداشته و بدین ترتیب، در مسیر موفقیت تحصیلی قرار گیرند تا از هدر رفت سرمایه‌ی انسانی و اقتصادی و آسیب‌های ناشی از ایجاد احساس وانمودگرایی پیشگیری شود.

(پاجارس و شونک^۱، ۲۰۰۴). بنابراین، می‌توان گفت که داشتن یک خودپنداره‌ی بی‌ثبات و منفی که به بی‌ثباتی‌های شخصیتی نیز منجر می‌شود می‌تواند در تشدید رفتارهای وانمودگرایی و حتی شکل‌دهی به آن تأثیر بسزا و مهمی داشته باشد. به این صورت که افراد وانمودگرا به علت خودپنداره و عزت نفس بسیار پایینی که دارند موفقیت و دستاوردهای خود را به عوامل بیرونی نسبت می‌دهند و این باور تحریف‌شده نسبت به خود باعث کاهش دید مثبت به خود (شوبرت و بوکر، ۲۰۱۹؛ گادزی، ۲۰۲۲) و در نتیجه عدم اعتماد به توانایی‌های خود می‌شود که به تبع آن افراد را مستعد وانمودگرایی بیشتری خواهد کرد (پاکوزدی و همکاران، ۲۰۲۳؛ کروسس و همکاران، ۲۰۲۰). وانمودگرایی نیز که با ترس از موفقیت و اجتناب از آن، ترس از شکست، ترس از اشتباه، ترس از آینده و خودارزیابی منفی نسبت به خود و توانایی‌های خود (علی‌رغم وجود شواهد متضاد فراوان) مشخص می‌شود (کلانس و ایمز، ۱۹۷۸)، می‌تواند زمینه‌ای برای خودکارآمدی تحصیلی پایین ایجاد کند؛ زیرا خودکارآمدی نیازمند یک باور قوی نسبت به خود و توانایی‌های خود است (بندورا، ۱۹۷۷). در نتیجه، خودپنداره‌ی تحصیلی ضعیف به واسطه‌ی وانمودگرایی که با دیدگاهی تحریف شده در مورد خود و توانمندی‌های خود و عدم اطمینان به توانایی‌های خود برای تکرار موفقیت (کلانس و ایمز، ۱۹۷۸) همراه است، می‌تواند به تضعیف باورهای افراد به توانمندی‌های تحصیلی و در نتیجه خودکارآمدی تحصیلی پایین منجر شود.

قدردانی: از تمام شرکت‌کننده‌ها در پژوهش و تمامی افرادی که در این پژوهش همکاری داشتند تشکر و قدردانی می‌شود.

تعارض منافع: در این مقاله هیچ تعارض منافی وجود ندارد.

حامی مالی: این مقاله حامی مالی نداشته است.

References

- Akram Rana, R., & Zafar Iqbal, M. (2005). Effect of students self-concept and gender on academic achievement in science. *Bulletin of Education & Research*, 27(2), 19-36.
- Ansar-al-Hossaini, S. H., Abedi, M., & Nilforoshan, P. (2021). The relationship between academic self-concept and academic engagement with regard to the mediating role of academic self-efficacy and self-regulatory learning approaches. *Journal of Applied Psychological Research*, 12(1), 39-58. (In Persian)
- Asgari, S., Hojatkah, M., Heydarbeygi, M. (2016). Relationship of family communication patterns, perfectionism and social support with academic self-efficacy among female high school students. *Journal of Psychological Science*. 14(56), 557-581. (In Persian)
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.

¹ Pajares & Schunk

- Bandura, A., & Cervone, D. (2000). *Self-evaluative and self-efficacy mechanisms of governing the motivational effects of goal systems*. In T. E. Higgins & A. W. . Kruglanski (Eds.). *Motivational science: Social and personality perspectives* (pp.202-214). New York, NY: Psychology Press.
- Barati, Z., Farzad, V., Salehsedghpoor, B., & Tajjali, P. (2019). The prediction of academic self-efficacy based on self-concept and academic values considering the mediating role of achievement goals. *Journal of Psychological Science*, 18(77), 559-567. (In Persian)
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Blondeau, A. (2014). *The Impact of the Impostor Phenomenon on the Math Self-Efficacy of Males and Females in STEM Majors*. Presented to the Faculty of the Graduate School of The University of Texas at Austin in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy.
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How Different Are They Really? *Educational Psychology Review*, 15, 1-40.
- Byrne, B. M., & Shavelson, R. J. (1986). On the structure of adolescent's self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 78(1), 474-81.
- Campbell, J. D., Trapnell, P. D., Heine, S. J., Katz, I. M., Lavallee, L. F., & Lehman, D. R. (1996). Self-concept clarity: Measurement, personality correlates, and cultural boundaries. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(1), 141-156.
- Chrisman, S. M., Pieper, W. A., Clance, P. R., Holland, C. L., & Glickauf-Hughes, C. (1995). Validation of the Clance impostor phenomenon scale. *Journal of Personality Assessment*, 65, 456-467.
- Chrousos, G. P., Mentis, A. A., & Dardiotis, E. (2020). Focusing on the Neuro-Psycho-Biological and Evolutionary Underpinnings of the Imposter Syndrome. *Frontiers in Psychology*, 11, 1553-1556.
- Clance, P. R. (1985). *The impostor phenomenon: Overcoming the fear that haunts your success*. Atlanta, GA: Peachtree.
- Clance, P. R., & Imes, S., A. (1978). The imposter phenomenon in high achieving woman: Dynamics and therapeutic intervention. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 15(3), 241-7.
- Clance, P., & O'Toole, M. A. (1988). The imposter phenomenon: An internal barrier to empowerment and achievement. *Women and Therapy*, 6(3), 51-64.
- Cokley, K., Awad, G., Smith, L., Jackson, S., Awosogba, O., Hurst, A., Stone, S., Blondeau, L., & Roberts, D. (2015). The roles of gender stigma consciousness, impostor phenomenon and academic self-concept in the academic outcomes of women and men. *Sex Roles*, 73, 414-426.
- Cozzarelli, C., & Major, B. (1990). Exploring the validity of the impostor phenomenon. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 9, 401-417.
- Desideri, L., Ottaviani, C., Cecchetto, C., & Bonifacci, P. (2019). 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*, 89(2), 307-323.
- Edwards, P. W., Zeichner, A., Lawler, N., & Kowalski, R. (1987). A validation study of the Harvey Impostor Phenomenon Scale. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 24(2), 256.
- Estell, D. B., Farmer, T. W., Irvin, M. J., Thompson, J. H., Hutchins, B. C., and McDonough, E. M. (2007). Patterns of middle school adjustment and ninth grade adaptation of rural African American youth: grades and substance use. *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 477-487.
- Ferla, J., Valcke, M., & Cai, Y. (2009). Academic self-efficacy and academic self-concept: reconsidering structural relationships. *Learning and Individual Differences*, 19, 499-505.
- Fooladvand, KH., Farzad, V., Shahraray, M., & Sangari, A. A. (2010). Role of social support, academic stress and academic self-efficacy on mental and physical health. *Journal of Contemporary Psychology*, 4(2), 81-93. (In Persian)
- French, B., Ullrich-French, S., & Follman, D. (2008). The psychometric properties of the Clance imposter scale. *Personality and Individual Differences*, 44, 1270-1278.
- Gadsby, S. (2022). Imposter syndrome and self-deception. *Australasian Journal of Philosophy*, 100(2), 247-261.
- Gomez Salvatierra, A. (2022). *Addressing imposter syndrome among first-generation college students*. A Capstone Project for the Bachelor of Science in Human Development and Family Science: California State University.
- Guay, F., Ratelle, C. F., Roy, A., & Litalien, D. (2010). Academic self-concept, autonomous academic motivation, and academic achievement: Mediating and additive effects. *Learning and Individual Differences*, 20(6), 644-653.
- Hasanzadeh, R., Hosseini, H., & Moradi, Z. (2005). The relationship between general self-concept and academic

- performance of students. *Knowledge and Research in Psychology*, 7(24), 1-18. (In Persian)
- Hay, I., & Ashman, A. F. (2003). The development of adolescents' emotional stability and general self-concept: The interplay of parents, peers, and gender. *International Journal of Disability, Development and Education*, 50(1), 77-91.
- Hoge, R. D., & Renzulli, J. S. (1993). Exploring and link between Giftedness and self-concept. *Review of Education Research*, 63(4), 449-465.
- Holmes, S. W., Kertay, I., Adamson, L. B., Holland, C. I., & Clance, P. R. (1993). Measuring the impostor phenomenon: A comparison of Clance's IP Scale and Harvey's IP Scale. *Journal of Personality Assessment*, 60, 48-59.
- Karami Moghadam, P., Entesar Fomani, G. H., & Hejazi, M. (2018). Predicting academic self-efficacy based on attributional style and hardiness with the Meditation of academic self-concept in second grade students in Kangawer. *Educational Development of Judishapur*, 964-77. (In Persian)
- Kumar, A. C. L. (2016). A study of self-concept higher secondary students. *International Journal of Interdisciplinary Research in Arts and Humanities*, 1(1), 1-4.
- Leary, M. R., Patton, K. M., Orlando, A. E., & Wagoner Funk, W. (2000). The impostor phenomenon: Self-perceptions, reflected appraisals, and interpersonal strategies. *Journal of Personality*, 68(4), 725-756.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 119-137.
- Malahi, F., & Tabodi, M. (2019). A study of academic self-concept in relation to students' hopes of studying in the first year of high school. *Medical Journal of Mashhad University of Medical Sciences*, 62(5.1), 507-517. (In Persian)
- Mandaglio, S., & Pyryt, M. C. (1995). Self-concept of gifted students. *Teaching Exceptional Children*, 27(3), 40-45.
- Marsh, H. W. (1990). Self-concepts of young children 5 to 8 years of age: Measurement and multidimensional structure. *Journal of educational Psychology*, 83(3), 377.
- Mehrabizadeh Honarmand, M., Bassaknejad, S., Shehni Yailagh, M., Shokrkon, H., & Haghigi, J. (2005). A study of simple and multiple relationships of fear of success, self-esteem, perfectionism and fear of negative evaluation with impostor syndrome in graduate students of Shahid Chamran University. *Psychological Achievements*, 12(3), 1-24. (In Persian)
- McDowell, C. I., Grubb, W., & Geho, R. (2015). The Impact of Self-Efficacy and Perceived Organizational Support on the Imposter Phenomenon. *American Journal of Management*, 15(3), 23-29.
- Mir, I., & Kamal, A. (2018). Role of Workaholism and Self-Concept in Predicting Impostor Feelings Among Employees. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 33(2), 413-427.
- Owen, S.V., & Froman, R. D. (1988). Development of a college academic self-efficacy scale. (Report No. TM012 263). East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Learning. ERIC Document Reproduction Service No. ED298158 (PDF) Academic Self-Efficacy.
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2004). *Self and Self- beliefs in psychology and education: A historical perspective*. In J. Aronson (Ed). Improving achievement: impact of psychological factors on education (PP .3-21). Academic Press: Sandiego, CA.
- Pákozdy, C., Askew, J., Dyer, J., Gately, P., Martin, L., Mavor, K. I., & Brown, G. R. (2023). The impostor phenomenon and its relationship with self-efficacy, perfectionism and happiness in university students. *Current Psychology*, 1-10. Published online: 08.05.2023.
- Parkman, A., & Beard, R. (2008). Succession planning and the impostor phenomenon in higher education. *College and University Professional Association for Human Resource Journal*, 59(2), 29-36.
- Pasha, SH. (2012). Investigating the effect career skills training (self- awareness, career exploration and career planning) on the academic self-concept and career development of Isfahan University students, Master's thesis in Counseling, University of Esfahan. (In Persian)
- Pourhossein, R., & Alizadeh, B. (2018). Investigating the Relation of Imposter and Defense Mechanisms with Self-concept. *International Journal of Psychiatry*, 3(1), 1-4.
- Razavieh, A., Seyf, D., & Taheri, A. A. M. (2005). The effects of the anxiety and attitude toward math-on-math achievement of high school students. *Journal of Education*, 21(2 (82), 7-30. (In Persian)
- Reynolds, W. M., Ramirez, M. P., Magrina, A., & Allen, J. E. (1980). Initial development and Validation of the Academic Self-Concept Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 40(4), 1013-1016.
- Roskowski, R. (2010). Imposter phenomenon and counseling self-efficacy: the impact of impostor feelings. (Unpublished doctoral dissertation). Ball State University: Muncie.
- Saadat, S., Asghari, F., & Jazayeri, R. (2015). The relationship between academic self-efficacy with perceived stress, coping strategies and perceived social support among students of University of Guilan. *Iranian Journal of Medical Education*, 15, 67-78. (In Persian)

- Safarzadeh, S., Esfahani Asl, M., & Bayat, M. R. (2012). The Relationship between Self- Concept and Achievement Motive with Imposter Phenomenon in Students of the Islamic Azad University of Ahvaz. *Journal of Basic and Applied Scientific Research*, 2(12), 12802-12808.
- Schöbera, C. H., Schüttea, K., Köller, O., McElvany, N., & Gebauer, M. M. (2018). Reciprocal effects between self-efficacy and achievement in mathematics and reading. *Learning and Individual Differences*, 63, 1-11.
- Schubert, N., & Bowker, A. (2019). Examining the impostor phenomenon in relation to self-esteem level and self-esteem instability. *Current Psychology*, 38(2), 749-755.
- Seidsalehi, M., & Yonesi, J. (2015). Explaining role of academic self-efficacy on academic performance and academic motivation based on social support, academic self-concept, and personality traits: structural equation modeling, *Research in School and Virtual Learning*, 3(9), 7-20. (In Persian)
- Seif, A. A. (2008). Educational psychology (educational psychology and learning). Tehran: Agah Publications. (In Persian)
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (1996). *Using multivariate statistics*. 3rd ed. New York, NY: Harper and Row.
- Valentine, J. C., DuBois, D. L., & Cooper, H. (2004). The relation between self-beliefs and academic achievement: A meta-analytic review. *Educational Psychologist*, 39(2), 111-133.
- Walker, C. A. (2018). Impostor Phenomenon, Academic Self-Efficacy, and Persistence Among African-American Female Undergraduate Stem Majors. Doctoral dissertation, College of Professional Studies Northeastern University Boston, Massachusetts.
- Want, J., & Kleitman, S. (2006). Impostor phenomenon and self-handicapping: links with parenting styles and self-confidence. *Personality and Individual Differences*, 40, 961-971.
- Wulandari, A. D., & Tjundjing, S. (2007). Impostor phenomenon, self-esteem, dan self-efficacy. *Indonesian Psychological Journal*, 23(1), 63-73.
- Yantorno, C. (2022). *Imposter Syndrome and Academic Success: Supporting Students to Graduation and Beyond*. Doctoral dissertation, Arizona State University.
- Zeinivand, Z., Amini Javid, L., & Morad, A. (2015). A Study on the Relationship between Fear of Success, Emotions of Shame and Guilt with Impostor Syndrome among Female Students. *Women's Studies Sociological and Psychological*, 13(1), 161-180. (In Persian)

