

مدل روابط ویژگی‌های شخصیت و خودناتوان‌سازی تحصیلی: نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت

فریبا تابع بردبار*، احمد رستگار

چکیده

مقدمه: شناسایی عوامل تأثیرگذار بر خودناتوان‌سازی تحصیلی به عنوان آسیبی روان‌شناختی و یک استراتژی جهت توجیه شکست تحصیلی احتمالی در آینده، دارای پیامدهای تحصیلی نامطلوبی است. لذا پژوهش حاضر با هدف ارائه مدل پیش‌بینی خودناتوان‌سازی تحصیلی بر اساس ویژگی‌های شخصیت و اهداف پیشرفت انجام شد.

روش‌ها: این پژوهش توصیفی-همبستگی در سال ۱۳۹۳ انجام گرفت. نمونه آماری پژوهش شامل ۲۵۸ نفر از دانشجویان دانشکده پرستاری دانشگاه علوم پزشکی شیراز بودند که به روش نمونه‌گیری طبقه‌ای انتخاب شدند و به پرسشنامه‌ای خودگزارشی شامل خرده مقیاس‌های اهداف پیشرفت، ویژگی‌های شخصیت و خودناتوان‌سازی تحصیلی پاسخ دادند. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش تحلیل مسیر بوسیله نرم‌افزار lisrel استفاده گردید.

نتایج: نتایج نشان داد که اثرات غیر مستقیم برون‌گرایی، وظیفه‌مداری، توافق‌پذیری و گشودگی تجربه بر خود ناتوان‌سازی تحصیلی به ترتیب برابر با $-0/08$ ، $-0/11$ و $-0/07$ و معنادار هستند ($P < 0/01$). اثر غیر مستقیم توافق‌پذیری بر خودناتوان‌سازی نیز برابر با $0/03$ و معنادار است ($P < 0/05$). همچنین اثر غیر مستقیم ویژگی روان‌نژندی بر خودناتوان‌سازی تحصیلی بر خلاف سایر ویژگی‌های شخصیت مثبت و برابر با $0/10$ و معنادار است ($P < 0/01$). بر اساس نتایج RMSEA برابر با $0/06$ ، CFI برابر با $0/98$ ، GFI برابر با $0/99$ ، AGFI برابر با $0/94$ و نسبت X^2/df برابر با $2/68$ است که همه بیانگر برازش خوب مدل هستند.

نتیجه‌گیری: بر اساس نتایج با اجرای سنج‌های شخصیت در محیط‌های تحصیلی و شناخت عمیق‌تر رگه‌های درونی شخصیت فراگیران، می‌توان آنها را از قرار گرفتن در معرض آسیب‌های روان‌شناختی مانند خود ناتوان‌سازی تحصیلی دور نگه داشت.

واژه‌های کلیدی: اهداف پیشرفت، ویژگی‌های شخصیت، خودناتوان‌سازی تحصیلی، آسیب‌های روان‌شناختی

مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی / ۱۳۹۴؛ ۱۵(۶۸): ۵۳۰ تا ۵۴۲

مقدمه

در چند دهه اخیر مفهوم خودناتوان‌سازی تحصیلی (self-handicapping) به عنوان یک آسیب روان‌شناختی شایع در میان فراگیران نظام‌های آموزشی توجه محققان روان‌شناسی تعلیم و تربیت را به خود جلب کرده است.

استفاده از استراتژی‌های خود ناتوان‌سازی برای توجیه شکست تحصیلی احتمالی آینده در میان فراگیران رایج شده است و نتایج پژوهش‌ها در داخل و خارج از کشور بیانگر تأثیر منفی استفاده از این استراتژی‌ها بر فرایندهای مهم آموزشی و عملکرد تحصیلی است (تا۴). به عقیده برگلاس و جونز (Jones&Berglas) خودناتوان‌سازی شامل هر عمل یا زمینه‌ای است که به فرد امکان می‌دهد تا شکست را به عوامل بیرونی، به عنوان یک بهانه و موفقیت را به عوامل درونی، (به منظور کسب افتخار) نسبت

* نویسنده مسؤول: دکتر فریبا تابع بردبار (استادیار)، گروه روان‌شناسی، دانشگاه

پیام نور، تهران، ایران. yasaman72004@yahoo.com

دکتر احمد رستگار (استادیار)، گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

rastegar_ahmad@yahoo.com

تاریخ دریافت مقاله: ۹۴/۳/۱۸، تاریخ اصلاحیه: ۹۴/۴/۳۱، تاریخ پذیرش: ۹۴/۶/۸

دهد(۵). همچنین گفته شده خودناتوان‌سازی نوعی اسناد علی توأم با رفتارها یا مکانیزم‌های دفاعی است و در واقع شامل هر نوع کنش یا انتخابی است که امکان اسناد شکست به بیرون و اسناد موفقیت به درون را برای فرد فراهم می‌آورد(۷و۶). خودناتوان‌سازی را نباید با اسناد علی (Causal Attribution) اشتباه گرفت. تبیین علت عملکرد به دنبال موفقیت و شکست، اسناد است؛ در حالی که فراهم آوردن بهانه‌ای برای توجیه عملکرد ضعیف احتمالی در آینده یک راهبرد خودناتوان‌سازی است(۷و۶). همچنین گفته شده که اهمال‌کاری (procrastination) نمونه‌ای از خودناتوان‌سازی است و افراد خودناتوان‌ساز، اهمال‌کاری را همچون موقعیت بُرد بُرد تلقی می‌کند(۸).

بر اساس استراتژی‌های خودناتوان‌سازی، دانشجویان عدم موفقیت را محصول شرایط بیرونی دانسته و تلاش چندانی برای ارتقاء عملکرد خود بعمل نمی‌آورند. در واقع فراگیران خودناتوان‌ساز، مجموعه‌ای از راهبردها را به کار می‌گیرند تا به آنها به عنوان قربانیان شرایط و نه قربانیان ناتوانی نگریسته شود. این گونه راهبردها از آن جهت راهبردهای خودناتوان‌ساز قلمداد می‌شوند که استفاده از آنها باعث تضعیف عملکرد افراد می‌شود. با توجه به اهمیت رویکردهای شناختی-اجتماعی (social/cognitive approach) در ادبیات پژوهشی معاصر در زمینه روان‌شناسی تعلیم و تربیت و تاکید این رویکردها بر اهمیت متغیرهای بافتی، فردی و زمینه‌ای در تبیین فرایندهای مرتبط با عملکرد در محیط‌های تحصیلی، در این پژوهش، از یک منظر جدید پیش‌بینی خودناتوان‌سازی تحصیلی دانشجویان پرستاری مورد بررسی قرار گرفت. از جمله نظریه‌های موثر در ادبیات پژوهشی معاصر که در چارچوب رویکرد شناختی-اجتماعی قرار دارد، نظریه اهداف پیشرفت (achievement goals) است. این نظریه در حالی که در یک چشم انداز شناختی-اجتماعی از انگیزش قرار دارد، بر این موضوع متمرکز است که فراگیران چگونه معانی تجاربشان را در موقعیت‌های

پیشرفت تفسیر می‌نمایند(۹). سه نوع هدف پیشرفت که به طور معمول مورد بررسی قرار گرفته عبارت است از: اهداف تبحری (mastery goals)، اهداف رویکرد-عملکرد (performance-approach goals) و اهداف اجتناب-عملکرد (performance avoidance goals). فراگیرانی که هدف تبحری را اتخاذ می‌کنند، بر رشد و گسترش قابلیت و شایستگی در یک تکلیف تحصیلی تکیه می‌کنند. در مقابل افرادی که یک هدف عملکردی را انتخاب می‌کنند به نشان دادن شایستگی نسبت به دیگران می‌پردازند. به بیان دقیق‌تر، دانشجویانی که هدف رویکرد-عملکرد بالایی دارند به نشان دادن این که توانمندتر از همسالان هستند متمایل می‌شوند، در صورتی که دانشجویانی که هدف اجتناب-عملکرد بالایی دارند در صدد اجتناب کردن از قضاوت‌های اجتماعی هستند که بیان می‌دارد آنها توانمندی کم‌تری نسبت به همسالان خود دارند. شواهد جمع‌آوری شده نشان داده است که اتخاذ این اهداف توسط پیشایندهای مختلفی پدید می‌آید و به الگوهای متمایزی از پیامدهای شناختی، عاطفی و رفتاری منجر می‌شود(۹و۱۰).

پژوهش‌ها در خصوص پیشایندهای اهداف پیشرفت نقش ویژگی‌های شخصیت(۱۱تا۱۶) را در پیش‌بینی اهداف مورد توجه قرار داده‌اند. در بررسی پیامدهای اهداف پیشرفت نیز خودناتوان‌سازی تحصیلی از پیامدهای مهم اهداف پیشرفت بوده و نتایج پژوهش‌ها حاکی از رابطه مثبت اهداف عملکردی و رابطه منفی اهداف تبحری با این متغیر است(۱۷تا۲۴).

ویژگی‌های شخصیت (personality traits) به عنوان یکی از پیشایندهای اهداف پیشرفت در پژوهش‌های مختلف مورد توجه بوده است(۱۶و۲۴و۲۵). به عنوان مثال پژوهش‌ها نشان داده اند که ویژگی‌های مثبت شخصیت نظیر وظیفه مداری با اهداف تبحری(۱۵و۲۳) دارای رابطه مثبت و با اهداف اجتناب - عملکرد(۱۱و۱۲) دارای رابطه منفی است. ویژگی‌های منفی شخصیت نظیر روان‌نژندی با

روش‌ها

پژوهش حاضر به دلیل بررسی روابط میان متغیرها در قالب مدل علی، توصیفی و از نوع همبستگی است. جامعه آماری پژوهش نیز شامل دانشجویان مقطع کارشناسی پیوسته دانشکده پرستاری شیراز در رشته‌های مختلف تحصیلی در نیمسال اول تحصیلی ۹۴-۹۳ بود ($N=785$). جهت انتخاب نمونه در این پژوهش با توجه به ناهمگونی نفرات در جامعه بر اساس جنسیت و رشته‌های مختلف دانشکده پرستاری، روش نمونه‌گیری طبقه‌ای مورد استفاده قرار گرفت. لازم به ذکر است که حجم نمونه نیز براساس فرمول کرجسی و مورگان ۲۵۸ نفر تعیین گردید که از این تعداد ۴۲ درصد در رشته پرستاری (۶۲ دختر و ۴۶ پسر)، ۲۵ درصد در رشته مامایی (۶۵ دختر)، ۱۷ درصد در رشته اتاق عمل (۳۰ دختر و ۱۴ پسر) و ۱۶ درصد در رشته هوشبری (۲۷ دختر و ۱۴ پسر) به تحصیل اشتغال داشتند. برای اندازه‌گیری ویژگی‌های شخصیت، مقیاس پنج عامل بزرگ شخصیت گلدبرگ (Goldberg) که توسط خرمایی رواسازی شده مورد استفاده قرار گرفت (۲۶). این مقیاس از نوع لیکرت ۵ درجه‌ای است و پنج عامل توافق‌پذیری (۱۰ گویه)، روان‌نژندی (۱۰ گویه)، گشودگی در تجربه (۱۰ گویه)، برون‌گرایی (۱۰ گویه) و وظیفه‌مداری (۱۰ گویه) را مورد ارزیابی قرار می‌دهد. در ایران خرمایی (۲۶)، جهت تعیین روایی و پایایی این مقیاس از تحلیل عامل به روش مؤلفه‌های اصلی همراه با چرخش واریماکس استفاده نمود و نشان داد که این پنج عامل در مجموع ۴۳ درصد واریانس کل را تبیین می‌کند. در این پژوهش جهت تعیین روایی این پرسشنامه، روایی محتوی بر اساس نظر متخصصان مورد توجه قرار گرفت. در پژوهش حاضر ضرایب آلفای کرونباخ به دست آمده برای خرده مقیاس‌های برون‌گرایی، گشودگی در تجربه، توافق‌پذیری، وظیفه‌مداری و روان‌نژندی به ترتیب برابر با ۰/۷۵، ۰/۷۴، ۰/۸۱، ۰/۷۵ و ۰/۷۷ به دست آمد؛ که این

اهداف تجزیه‌ای رابطه منفی (۲۳ و ۱۱) و رابطه بعد مقابل آن یعنی ثبات هیجانی با الگوهای ناسازگار اهداف پیشرفت (۱۱) مثبت است. یکی از نظریه‌های شخصیتی معاصر، مدل پنج عامل بزرگ شخصیت (FFM) است (۲۶ و ۲۷). پنج عامل بزرگ شخصیت شامل برون‌گرایی (Extraversion)، توافق‌پذیری (Agreeableness)، وظیفه‌مداری (Conscientiousness)، روان‌نژندی (Neuroticism) و گشودگی در تجربه (Openness) هستند که از این میان ویژگی روان‌نژندی با گرایش به تجربه هیجان‌های منفی مانند احساس اضطراب، نگرانی، غم و تنش همراه بوده و افراد دارای این ویژگی مستعد ابتلا به افسردگی هستند (۲۸). تحقیقات انجام شده در ارتباط با ویژگی‌های شخصیت بیانگر رابطه مثبت بین ویژگی روان‌نژندی و وجدان‌گرایی پایین با خودناتوان‌سازی (۲۹ و ۳۰) است. در خصوص رابطه بین سایر ویژگی‌های شخصیت و خودناتوان‌سازی اغلب نتایج متفاوتی حاصل شده است. اما با استناد به دیدگاه کاوینگتون (covington) مبنی بر این که تعلل‌ورزی نوعی از خودناتوان‌سازی است (۸)، می‌توان بر اساس نتایج تحقیقات مربوط به رابطه ویژگی‌های شخصیت و تعلل‌ورزی، فرض کرد که بین دو بعد روان‌نژندی و وظیفه‌مداری با خودناتوان‌سازی رابطه مستقیم وجود دارد (۳۱ تا ۳۳). همچنین بررسی‌های انجام شده نشان داد که تاکنون کم‌تر پژوهشی روابط بین متغیرهای حاضر را در قالب یک مدل علی به خصوص در میان دانشجویان دانشکده پرستاری مورد بررسی قرار داده است. لذا پژوهش حاضر سعی دارد با توجه به ارتباط بین ویژگی‌های شخصیت و اهداف پیشرفت از یک سو و ارتباط بین اهداف پیشرفت و خودناتوان‌سازی تحصیلی از سوی دیگر، نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت در میان ویژگی‌های شخصیت و خودناتوان‌سازی تحصیلی را با استفاده از روش تحلیل مسیر (path analysis) مورد بررسی قرار دهد.

ضرایب از پایایی مناسب ابزار اندازه‌گیری حکایت دارد. برای اندازه‌گیری اهداف پیشرفت، پرسشنامه ۱۲ گویه‌ای اهداف پیشرفت میدلتن و میگلی (Midelten & Midgley) (۳۴) مورد استفاده قرار گرفت. پاسخ‌های فراگیران به سؤالات بر اساس لیکرت پنج درجه‌ای از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم ثبت می‌گردد. این مقیاس از سه خرده مقیاس اهداف تبحری (۵ سؤال)، اهداف رویکرد - عملکرد (۴ سؤال) و اهداف اجتناب - عملکرد (۳ سؤال) تشکیل شده است. لازم به ذکر است که این پرسشنامه قبلاً توسط رستگار و همکاران (۱۵) ترجمه و روایی سازه آن از طریق روش تحلیل عاملی تأییدی سه عاملی در میان دانشجویان دانشگاه پیام نور تأیید گردیده است. در این پژوهش نیز روایی محتوی برای این ابزار با توجه به نظر متخصصان مورد تأیید قرار گرفت. ضرایب آلفای کرونباخ توسط میدلتن و میگلی برای هر سه خرده مقیاس ۰/۸۴ گزارش شده است (۳۴). در مطالعه حاضر نیز ضرایب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های اهداف تبحری، اهداف رویکرد - عملکرد و اهداف اجتناب - عملکرد به ترتیب برابر با ۰/۷۹، ۰/۷۸ و ۰/۷۴ به دست آمد که حکایت از پایایی مناسب ابزار اندازه‌گیری دارد. برای اندازه‌گیری خودناتوان‌سازی تحصیلی فراگیران با برخی تغییرات از پرسشنامه شوینگر و استینسمر پلستر (Schwinger & Stiensmeier-Pelster) (۲۲) استفاده گردید. این پرسشنامه شامل ۷ گویه بوده و پاسخ‌های فراگیران به این پرسشنامه بر اساس طیف لیکرت پنج درجه‌ای از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم ثبت می‌گردد. ضریب همسانی درونی این پرسشنامه توسط شوینگر و استینسمر پلستر برابر با ۰/۸۰ گزارش شده است (۲۲).

به منظور رواسازی پرسشنامه، نخست این پرسشنامه توسط مولفین مقاله به زبان فارسی ترجمه شده و پس از تأیید صحت ترجمه، سهولت خواندن و فهم ماده‌ها توسط چند متخصص روانشناسی تربیتی، مجدداً پرسشنامه‌ی فارسی توسط یکی از متخصصین به زبان انگلیسی برگردانده شد و مشابهت دو متن انگلیسی مورد تأیید قرار گرفت. سپس فرم نهایی پرسشنامه همراه با برخی تغییرات متناسب با جامعه ایرانی برای اجرا تنظیم شد. ضریب آلفای کرونباخ برای مقیاس خودناتوان‌سازی برابر با ۰/۷۷ به دست آمد که بیانگر پایا بودن ابزار اندازه‌گیری است. ضمناً به هنگام اجرای پرسشنامه به پاسخ‌دهندگان در خصوص محرمانه بودن اطلاعات جمع‌آوری شده اطمینان لازم داده شد. لازم به ذکر است که ضرایب پایایی گزارش شده برای هر سه پرسشنامه بر اساس اجرای مطالعه مقدماتی بر روی یک گروه ۳۰ نفره دانشجویان رشته مامایی در دانشکده پرستاری است.

جهت تجزیه و تحلیل داده‌های گردآوری شده از شاخص‌های آمار توصیفی (میانگین، انحراف معیار، کجی و کشیدگی) و شاخص‌های استنباطی (همبستگی پیرسون و روش تحلیل مسیر) به کمک نرم‌افزار LISREL-8/7 استفاده گردید.

نتایج

شاخص‌های آمار توصیفی متغیرهای پژوهش در جدول یک گزارش شده است. لازم به ذکر است که از مجموع ۲۵۸ نفر آزمودنی انتخاب شده، تعداد ۱۸۴ نفر دختر و ۷۴ نفر پسر بودند.

جدول ۱: شاخص‌های آمار توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین و انحراف استاندارد	کجی	کشیدگی
برون گرایی	$15/75 \pm 3/18$	$-1/20$	$1/06$
وظیفه مداری	$16/74 \pm 3/18$	$0/09$	$-0/19$
توافق پذیری	$13/89 \pm 2/49$	$-0/19$	$-0/35$
گشودگی در تجربه	$10/68 \pm 3/88$	$0/31$	$-0/47$
روان‌نژندی	$13/22 \pm 3/99$	$0/28$	$-0/32$
اهداف اجتناب-عملکرد	$9/06 \pm 3/69$	$0/08$	$1/02$
اهداف رویکرد-عملکرد	$12/32 \pm 3/29$	$0/36$	$0/29$
اهداف تبحری	$12/03 \pm 3/86$	$0/34$	$0/62$
خودناتوان‌سازی تحصیلی	$21/16 \pm 5/01$	$0/18$	$-0/64$

با توجه به مقادیر به دست آمده کجی و کشیدگی برای متغیرهای پژوهش، توزیع تمامی متغیرها تقریباً نرمال است. ضمناً علاوه بر مقادیر کجی و کشیدگی سطوح معناداری به دست آمده از آزمون کولموگروف-اسمیرنف (بالای ۰/۰۵) نیز بیانگر نرمال بودن توزیع متغیرها است. مفروضه خطی بودن نیز از طریق بررسی

نمودار پراکنش پسماندهای استاندارد رگرسیون تأیید گردید. در ادامه جدول ۲ ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش به عنوان زیربنای روش آماری تحلیل مسیر آورده شده است.

جدول ۲: ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹
برون گرایی	۱								
وظیفه مداری	$0/20^{**}$	۱							
توافق پذیری	$0/26^{**}$	$0/21^{**}$	۱						
گشودگی در تجربه	$0/14^{**}$	$0/16^{**}$	$0/23^{**}$	۱					
روان‌نژندی	$-0/04$	$-0/12^{**}$	$-0/09$	$-0/05$	۱				
اهداف اجتناب-عملکرد	$-0/23^{**}$	$-0/20^{**}$	$-0/25^{**}$	$-0/15^{**}$	$0/21^{**}$	۱			
اهداف رویکرد-عملکرد	$0/08$	$-0/13^{**}$	$-0/19^{**}$	$0/08$	$0/05$	$0/13^{**}$	۱		
اهداف تبحری	$0/21^{**}$	$0/28^{**}$	$0/18^{**}$	$0/28^{**}$	$-0/18^{**}$	$-0/17^{**}$	$-0/03$	۱	
خودناتوان‌سازی تحصیلی	$-0/17^{**}$	$-0/21^{**}$	$-0/14^{**}$	$-0/12^{**}$	$0/24^{**}$	$0/42^{**}$	$0/18^{**}$	$-0/35^{**}$	۱

$^{**}P < 0/05$ $^{*}P < 0/01$

با توجه به یافته‌های ارائه شده در جدول ۲ بالاترین ضریب همبستگی در میان متغیرهای این پژوهش مربوط به رابطه بین اهداف اجتناب - عملکرد و خودناتوان‌سازی تحصیلی (۰/۴۲) و پایین‌ترین ضریب همبستگی به دست آمده نیز مربوط به رابطه بین اهداف تبحری و اهداف رویکرد-عملکرد (۰/۰۳-) است. از میان متغیرهای درون‌زا به ترتیب متغیرهای اهداف اجتناب-عملکرد (۰/۴۲)، اهداف تبحری (۰/۳۵-) و اهداف رویکرد-عملکرد (۰/۱۸) بیش‌ترین تا کم‌ترین همبستگی را با

خودناتوان‌سازی تحصیلی دارد که همگی این ضرایب در سطح ۰/۰۱ معنادار است. همچنین از میان متغیرهای برون‌زا به ترتیب بعد شخصیتی روان‌نژندی (۰/۲۴-)، بعد شخصیتی وظیفه مداری (۰/۲۱-)، بعد شخصیتی برون‌گرایی (۰/۱۷-)، بعد شخصیتی توافق‌پذیری (۰/۱۴-) و گشودگی در تجربه (۰/۱۲-) بیش‌ترین تا کم‌ترین ضریب همبستگی را با خودناتوان‌سازی تحصیلی دارد، که همگی از نظر آماری معنادار است.

جدول ۳: ضرایب اثر مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش بریکدیگر

متغیرها برآوردها	اثرات مستقیم	اثرات غیرمستقیم	اثرات کل	واریانس تبیین شده
به روی خودناتوان‌سازی تحصیلی از:				
برون‌گرایی	-	-۰/۰۸**	-۰/۰۸**	
وظیفه مداری	-۰/۰۴	-۰/۱۱**	-۰/۱۵**	
توافق‌پذیری	-	-۰/۰۳*	-۰/۰۳*	
گشودگی در تجربه	-	-۰/۰۷**	-۰/۰۷**	۰/۲۷
روان‌نژندی	۰/۱۲**	۰/۱۰**	-۰/۲۲**	
اهداف اجتناب-عملکرد	۰/۳۳**	-	۰/۳۳**	
اهداف رویکرد-عملکرد	۰/۱۲**	-	۰/۱۲**	
اهداف تبحری	-۰/۲۶**	-	-۰/۲۶**	
به روی اهداف اجتناب-عملکرد از:				
برون‌گرایی	-۰/۱۴**	-	-۰/۱۴**	
وظیفه مداری	-۰/۱۱**	-	-۰/۱۱**	
توافق‌پذیری	-۰/۱۴**	-	-۰/۱۴**	۰/۱۴
گشودگی در تجربه	-۰/۰۷	-	-۰/۰۷**	
روان‌نژندی	۰/۱۸**	-	۰/۱۸**	
به روی اهداف رویکرد - عملکرد از:				
برون‌گرایی	۰/۰۴	-	-۰/۰۴	
وظیفه مداری	-۰/۱۹**	-	-۰/۱۹**	
توافق‌پذیری	-۰/۲۱**	-	۰/۲۱**	۰/۰۷
گشودگی در تجربه	۰/۰۶	-	-۰/۰۶	
روان‌نژندی	۰/۰۵	-	۰/۰۵	
به روی اهداف تبحری از:				

برون‌گرایی	۰/۱۳**	-	۰/۱۳**
وظیفه‌مداری	۰/۲۰**	-	۰/۲۰**
توافق‌پذیری	۰/۰۲		۰/۱۷
گشودگی در تجربه	۰/۲۲**		۰/۲۲**
روان‌نژندی	-۰/۱۴**		-۰/۱۴**

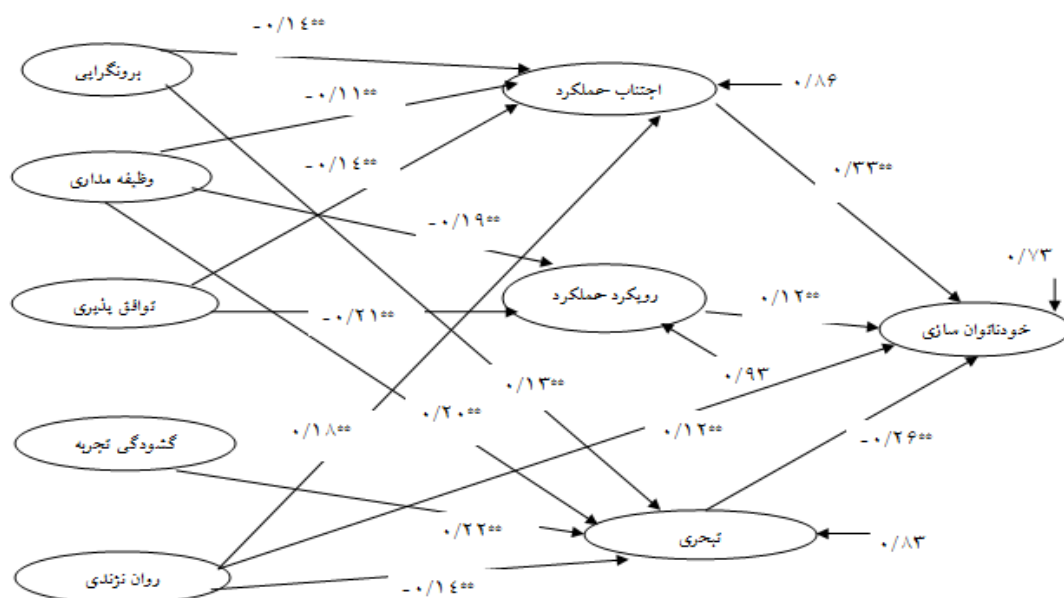
 $P < ۰/۰۵$ ** $P < ۰/۰۱$

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود اثر غیر مستقیم ابعاد برون‌گرایی، وظیفه‌مداری، توافق‌پذیری و گشودگی در تجربه بر خودناتوان‌سازی تحصیلی به ترتیب برابر با ۰/۰۸، ۰/۱۱، ۰/۰۳ و ۰/۰۷- است که از میان این اثرات، اثر غیر مستقیم توافق‌پذیری بر خودناتوان‌سازی تحصیلی از نظر آماری در سطح ۰/۰۵ و بقیه در سطح ۰/۰۱ معنادار هستند. اثر غیر مستقیم بعد شخصیتی روان‌نژندی نیز بر خودناتوان‌سازی تحصیلی نیز مثبت و برابر با ۰/۱۰ است که در سطح ۰/۰۱ معنادار است. ضمناً با توجه به عدم معناداری اثر مستقیم برون‌گرایی، وظیفه‌مداری و روان‌نژندی بر اهداف رویکرد-عملکرد، این ابعاد شخصیت صرفاً از طریق اهداف تبحری و اجتناب-عملکرد بر خودناتوان‌سازی تحصیلی اثر می‌گذارند. اثر مستقیم بعد گشودگی در تجربه بر اهداف اجتناب - عملکرد نیز از نظر آماری معنادار نیست، بنابراین اثر غیر مستقیم این متغیر بر خودناتوان‌سازی تحصیلی صرفاً به واسطه اهداف تبحری و اجتناب - عملکرد صورت می‌گیرد. همچنین با توجه به عدم معناداری اثر مستقیم بعد

توافق‌پذیری بر اهداف تبحری اثر این بعد شخصیتی بر خودناتوان‌سازی تحصیلی از طریق اهداف اجتناب-عملکرد و رویکرد - عملکرد صورت می‌پذیرد. در کل با توجه به معناداری اثرهای غیرمستقیم ابعاد شخصیتی بر خودناتوان‌سازی تحصیلی می‌توان گفت که اهداف پیشرفت نقش واسطه‌ای را در میان این دو متغیر ایفا می‌کنند.

لازم به ذکر است که به جز اثر مستقیم و مثبت بعد روان‌نژندی بر خودناتوان‌سازی تحصیلی (۰/۱۲) که در سطح ۰/۰۱ معنادار است، سایر ابعاد شخصیت بصورت مستقیم بر خودناتوان‌سازی تحصیلی اثرگذار نیستند. میزان واریانس تبیین شده خودناتوان‌سازی تحصیلی نیز در مدل حاضر توسط ابعاد شخصیت و اهداف پیشرفت برابر با ۳۱ درصد است که به لحاظ آماری حائز اهمیت است. در ادامه نمودار برازش شده مدل پیش‌بینی خودناتوان‌سازی تحصیلی (شکل ۱) همراه با مشخصه‌های برازندگی مدل تحلیل مسیرآورده شده است.

شکل شماره ۱: مدل برازش پیش‌بینی خودناتوان‌سازی تحصیلی



$$\chi^2/df=2/68, P\text{-value}=0/05318, RMSEA=0/06, CFI=0/98, GFI=0/99, AGFI=0/94$$

شکل ۱: مدل پیش‌بینی خودناتوان‌سازی تحصیلی همراه با مشخصه‌های برازندگی مدل تحلیل مسیر

بحث

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت در میان ویژگی‌های شخصیت و خودناتوان‌سازی تحصیلی در میان دانشجویان صورت گرفت. برای این منظور بر اساس ادبیات نظری و پیشینه پژوهشی متغیرها یک مدل مفهومی طراحی و با استفاده از روش تحلیل مسیر در میان دانشجویان مورد آزمون قرار گرفت. نتایج نشان داد که مدل پیشنهادی با داده‌های گردآوری شده از جامعه دانشجویان برازش نسبتاً مناسبی دارد. در این مدل ۲۷ درصد از واریانس خودناتوان‌سازی تحصیلی توسط ویژگی‌های شخصیت و اهداف پیشرفت تبیین گردید که این امر بیانگر اهمیت و نقش این متغیرها در پیش‌بینی خودناتوان‌سازی تحصیلی دانشجویان و همچنین نقش سایر متغیرهایی است که در این بررسی مورد توجه نبوده‌اند. یافته‌های مربوط به اثرات مستقیم نشان داد که اثر مستقیم ویژگی شخصیتی گشودگی تجربه بر اهداف تجربی مثبت و

در این پژوهش نسبت مجذور خی به درجه آزادی (χ^2/df) برابر با ۲/۶۸ حاصل گردید و این مقدار برای مدل قابل قبول بایست کمتر از ۳ باشد. مقدار جذر برآورد واریانس خطای تقریب (RMSEA) برابر با ۰/۰۶ است و این مقدار برای مدل‌هایی که دارای برازندگی خیلی خوب هستند مساوی یا کمتر از ۰/۰۵ است و مقادیر بالای ۰/۰۵ تا ۰/۰۸ نیز نشان‌دهنده خطای معقول در جامعه است. مقدار شاخص نکویی برازش (GFI) و شاخص تعدیل یافته نکویی برازش (AGFI) نیز به ترتیب برابر با ۰/۹۹ و ۰/۹۴ به دست آمد که این مقدار برای مدل‌های دارای برازندگی خوب مساوی یا بزرگ‌تر از ۰/۹ است. همچنین مقدار شاخص برازندگی تطبیقی (CFI) در این تحقیق برابر با ۰/۹۸ که این مقدار برای مدل‌های دارای برازندگی خوب برابر و یا بزرگ‌تر از ۰/۹ است. به هر حال تمامی شاخص‌های برازندگی گزارش شده حاکی از برازندگی خوب مدل با داده‌های گردآوری شده از دانشجویان دانشکده پرستاری است.

معنادار و بر الگوهای ناسازگار اهداف (رویکرد - عملکرد و اجتناب - عملکرد) معنادار نیست. این نتایج در ارتباط با اهداف تبحری با نتایج برخی تحقیقات (۱۱ و ۱۲) هم‌سو و در ارتباط با اهداف اجتناب - عملکرد با برخی تحقیقات (۳۴) هم‌سو نمی‌باشد. بر اساس این یافته اگر دانشجویانی به لحاظ شخصیتی طوری پرورش یابند که با تعقل و تفکر در مباحث درسی از ایده‌های جدید و طرح‌های ابتکاری استقبال نمایند، خود به خود زمینه شکل‌گیری اهداف تبحری و توسعه یادگیری مهارت‌های جدید در آنها شکل می‌گیرد. نتایج نشان داد که اثر ویژگی شخصیتی برون‌گرایی بر اهداف تبحری مثبت و بر اهداف اجتناب - عملکرد منفی و معنادار است. در خصوص این یافته برخی مطالعات نشان دادند که بعد شخصیتی برون‌گرایی با اهداف تبحری (۱۱) رابطه مثبت و با اهداف اجتناب - عملکرد (۳۱ و ۳۲) دارای رابطه منفی است. در تبیین یافته فوق شاید بتوان گفت که دانشجویان برون‌گرا متناسب با ویژگی‌های خود نظیر تمایل به هیجان خواهی و حضور در جمع همسالان، برای حفظ عزت نفس خود و توسعه یادگیری به سمت اهداف تبحری رفته و به مقایسه‌های اجتماعی خود با سایرین کمتر بها می‌دهند.

نتایج نشان داد که ویژگی وظیفه‌مداری بر اهداف تبحری اثر مثبت و بر اهداف رویکرد - عملکرد و اجتناب - عملکرد دارای اثر منفی است. هم‌سو با یافته‌های فوق برخی مطالعات نشان دادند که بعد شخصیتی وظیفه‌مداری با اهداف تبحری (۱۱ و ۱۲ و ۲۳) رابطه مثبت و با اهداف اجتناب - عملکرد (۱۲ و ۱۵ و ۲۳) دارای رابطه منفی است. اما در مورد رابطه اهداف رویکرد - عملکرد بر خلاف نتایج این پژوهش، زویگ و وبستر (Zweig & Webster) نشان داد که رابطه بعد شخصیتی وظیفه‌مداری با اهداف رویکرد - عملکرد مثبت است (۱۲). بر اساس نتایج اثر مستقیم و منفی توافق‌پذیری بر الگوهای ناسازگار اهداف (رویکرد - عملکرد و اجتناب - عملکرد) مورد تأیید قرار گرفت ولی اثر مثبت این متغیر بر اهداف تبحری تأیید نگردید. این یافته در

خصوص اهداف تبحری با تحقیقات قبلی هم‌سو نیست (۱۱ و ۱۲ و ۱۵ و ۲۳) بر این اساس دانشجویانی که دارای ویژگی‌هایی همچون مهربانی و همدلی بوده و در مواجهه با رویدادهای زندگی، سازش‌پذیر هستند، به هنگام هدف‌گزینی از تمایل به سمت اهداف اجتنابی و اهداف رویکرد - عملکرد خودداری می‌نمایند؛ اما نکته مهم در خصوص اثر مستقیم ویژگی‌های شخصیت بر اهداف پیشرفت این است که بر خلاف سایر ویژگی‌ها، ویژگی روان‌نژندی بر الگوهای ناسازگار اهداف اثر مثبت و بر اهداف تبحری دارای اثر منفی است. در ارتباط با این یافته برخی تحقیقات نشان دادند که بعد شخصیتی روان‌نژندی با اهداف تبحری رابطه منفی (۱۱ و ۲۳) و رابطه بعد مقابل روان‌نژندی یعنی ثبات هیجانی با اهداف تبحری (۱۱) مثبت و با اهداف اجتناب - عملکرد (۱۲) منفی است. بر اساس یافته فوق دانشجویانی با ویژگی شخصیتی روان‌نژندی در موقعیت‌های تعیین‌کننده تکانشی عمل کرده و توانایی کنترل استرس و جهت دادن دادن به آرزوهای خود را ندارند. در نتیجه این افراد مضطرب بوده و همواره در مواجهه با موقعیت‌های چالش برانگیز تحصیلی نگران سرزنش سایرین و مقایسه‌های اجتماعی هستند و همین عامل مانع توسعه یادگیری و متبحر شدن در امور تحصیلی شده و در نتیجه دستیابی آنها به موفقیت می‌شود. در خصوص رابطه مستقیم دو ویژگی شخصیتی روان‌نژندی و وظیفه‌مداری با خودناتوان‌سازی که بر اساس پیشینه پژوهش مورد توجه بود، نتایج نشان داد که اثر مستقیم بعد وظیفه‌مداری بر خودناتوان‌سازی تحصیلی معنادار نیست ولی ویژگی روان‌نژندی بر خودناتوان‌سازی دارای اثر مستقیم و مثبت است. در خصوص اثر مستقیم اهداف پیشرفت بر خودناتوان‌سازی نیز نتایج حاکی از اثر مستقیم و مثبت اهداف اجتناب - عملکرد و رویکرد - عملکرد و اثر منفی اهداف تبحری بر خودناتوان‌سازی تحصیلی است که این نتایج با تحقیقات (۱۷ تا ۲۳) هم‌سو است. به هر حال این یافته پیامدهای زیان‌بار گزینش اهداف اجتناب - عملکرد و

رویکرد - عملکرد و پیامدهای مثبت گزینش اهداف تبحری را گوشزد می‌کند.

در خصوص اثرات غیر مستقیم ویژگی‌های شخصیت بر خودناتوان‌سازی تحصیلی از طریق اهداف پیشرفت، نتایج نشان داد که ویژگی‌های سازگار شخصیت شامل برون‌گرایی، توافق‌پذیری، وظیفه‌مداری و گشودگی در تجربه اندکی تفاوت از طریق فراهم کردن زمینه برای شکل‌گیری الگوی هدفی تبحرمداری و کاهش گرایش دانشجویان به سمت الگوهای هدفی نامطلوب نظیر اجتناب - عملکرد و رویکرد - عملکرد موجب کاهش استفاده دانشجویان از راهبردهای خودناتوان‌سازی تحصیلی می‌گردد.

از سوی دیگر ویژگی نامطلوب شخصیتی روان‌نژندی در این مدل در جهت عکس عمل کرده و موجب سوق دادن فراگیران به سمت الگوهای ناسازگار اهداف می‌گردد و بدین طریق زمینه استفاده از استراتژی‌های خودناتوان‌سازی را در میان دانشجویان توسعه می‌دهد. در ارتباط با یافته فوق نتایج برخی مطالعات وجود رابطه بین ابعاد شخصیت و اهداف پیشرفت (۱۶ تا ۱۱) از یک طرف و وجود رابطه بین اهداف پیشرفت و خودناتوان‌سازی تحصیلی (۱۷ تا ۲۳) را از طرف دیگر مورد تأیید قرار دادند.

نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش نشان داد که فرض نقش واسطه‌ای

منابع

1. Martin AJ, Marsh HW, Debus RL. Self-handicapping and defensive pessimism: Exploring a model of predictors and outcomes from a self-protection perspective. *Journal of Educational Psychology*. 2001; 93(1): 87-102.
2. McCrea SM, Hirt ER, Hendrix KL, Milner BJ, Steele NL. The worker scale: Developing a measure to explain gender differences in behavioral self-handicapping. *Journal of Research in Personality*. 2008; 42(4): 949-70.
3. Gadbois SA, Sturgeon RD. Academic self-handicapping: Relationships with learning specific and general self-perceptions and academic performance over time. *Br J Educ Psychol*. 2011; 81(2): 207-22.
4. Karner-Hutuleac A. Perfectionism and self-handicapping in adult education. *Perocedia-Social and Behavioral Sciences*. 2014; 142: 434-8.
5. Berglas S, Jones EE. Drug choice as a self-handicapping strategy in response to noncontingent success. *J Pers Soc Psychol*. 1978; 36(4): 405-17.
6. Rhodewalt F, Vohs KD. Defensive strategies, motivation, and the self: self-regulatory process view. In:

اهداف پیشرفت در میان ویژگی‌های شخصیت و خودناتوان‌سازی تحصیلی در میان دانشجویان دانشکده پرستاری، به نوعی با سوابق قبلی تحقیق مطابقت دارد. بنابر این می‌بایست با اجرای سنج‌های شخصیت در محیط‌های تحصیلی و شناخت رگه‌های درونی شخصیت فراگیران، آنها را از قرار گرفتن در معرض آسیب‌های روان‌شناختی ناتوان ساز دور نگه داشت و زمینه را برای شکل‌گیری ویژگی مثبت شخصیت مانند توافق‌پذیری، وظیفه‌مداری و گشودگی در تجربه در دانشجویان فراهم نمود. همچنین شایسته است که با شناخت بسترهای درونی و انگیزشی، گرایش به تفکرات و اعمال غیر منطقی را نزد فراگیران از بین برده و شیوه‌های کنترل استرس، مدیریت هیجانات تحصیلی و جهت دادن به آمال و آرزوهای تحصیلی را به آنها آموزش داد. همچنین با توجه به نقش اهداف تبحری در کاهش خودناتوان‌سازی تحصیلی باید فراگیران را از لحاظ انگیزشی طوری آماده نماییم که تحصیل دانش را به خاطر لذت ذاتی آن و مهارت‌آموزی دنبال نمایند.

قدردانی

از همه عزیزانی که محقق را در اجرای پژوهش یاری نمودند، به خصوص دانشجویان دانشکده پرستاری که با حوصله به سؤالات پرسشنامه پاسخ دادند، قدردانی بعمل می‌آید.

- Elliot AJ, Dweck CS (Eds). Handbook of competence and motivation. New York: Guilford Publications; 2005.
7. Schwinger M. Structure of academic self-handicapping — Global or domain-specific construct? Learning and Individual Differences. 2013; 27(5): 134–43.
8. Covington MV. Making the Grade: A self-worth Perspective on Motivation and school reform. Cambridge: Cambridge university press; 1992.
9. Schunk DH, Meece JL, Pintrich PR. Motivation in education: Theory, research and applications. 3rded. Upper Saddle River, NJ: Merrill-Prentice Hall; 2008.
10. Chatzoglou PD, Sarigiannidis L, Vraimaki E, Diamantidis A. Investigating Greek employees' intention to use web-based training. Computers & Education. 2009; 53(3): 877–89.
11. Day EA, Radosevich DJ, Chasteen CS. Construct- and criterion-related validity of four commonly used goal orientation instruments. Contemporary Educational Psychology. 2003; 28(4): 434–64.
12. Zweig D, Webster J. Watch are wemeasuring? An examination of the relationships between the big-five personality traits, goals orientation and performance intention. Personality and Individual Differences. 2004; 36(7): 1693–708.
13. Wang M, Erdheim J. Does the five-factor model of personality relate to goal orientation? Personality and individual differences. 2007; 43(6): 1493–505.
14. McCabe KO, Van Yeperen NW, Elliot AJ, Verbraak M. Big Five personality profiles of context-specific achievement goals. Journal of research in personality. 2013; 46 (6): 698–707.
15. Rastegar A, Seif MH, Somayeh D. [Pishbiniye khodnatavansaziye tahsili bar asase vijegihaye shakhseyati va hemayate ejtemaei ba tavajo be vasetegariye jahatgiriye hadaf dar mian daneshjouyane daneshgahe payame noure fars]. A research project. Daneshgahe payame noure fars; 2012. [Persian]
16. Samani S, Moltafet G, Sadati S. [barraseye rabetaye abade shakhsyat ba jahatgiri hadaf tahsili, dar daneshjoyan]. Journal of Psychological Sciences. 2008; 26 (7): 206–222. [Persian]
17. Elliot AJ, Church MA. A motivational analysis of defensive pessimism and self-handicapping. J Pers. 2003; 71(3): 369–96.
18. Elliot AJ, Cury F, Fryer JW, Huguet P. Achievement goals, self-handicapping, and performance attainment: A meditational analysis. Journal of Sport and Exercise Psychology. 2006; 28(3): 344–361.
19. Midgley C, Urdan T. Academic self-handicapping and performance goals: A further examination. ContempEduc Psychol. 2001; 26(1): 61–75.
20. Ommundsen Y. Self-handicapping related to task and performance approach and avoidance goals in physical education. Journal of Applied Sport Psychology. 2004; 16(2): 183–197.
21. Daniels LM, Haynes TL, Stupnisky RH, Perry RP, Newall NE, Pekrun R. Individual differences in achievement goals: A longitudinal study of cognitive, emotional, and achievement outcomes. Contemporary Educational Psychology. 2008; 33(4): 584–608.
22. Schwinger M, Stiensmeier-Pelster J. Prevention of self-handicapping -The protective function of mastery goals. Learning and Individual Differences. 2011; 21(6): 699–709.
23. Zakeri H. [Pishbiniye khodnatavansazi bar asase sabke valedgari va vijegihaye shakhseyati ba vasetegariye jahatgiriye hadaf][Dissertation]. Shiraz: Shiraz University; 2009. [Persian]
24. Khormayi F, Khayer M. [Barassiyeye modele eliye vijegihaye shakhseyati, jahatgiriye angizeshi va rahbordhaye shenakhtiyeye yadgiri]. Journal of social sciences and humanities. 2006; 25(4): 79–97. [Persian]
25. Komaraju M, Karau SJ. The relationship between the big five personality traits and academic motivation. Personality and Individual Differences. 2005; 39(3): 557–67.
26. Khormayi F. [Barrasiye modele eli vijegihaye shakhseyati, jahatgiriye angizeshi va sabkhaye shenakhtiyeye yadgiri][thesis]. Shiraz: Shiraz University; 2006. [Persian]
27. Muris P, Meesters C, Dideren R. Psychometric properties of the big five questionnaire for children (BFQ-C) in a Dutch sample of adolescents. Personality and individual differences. 2005; 38(8): 1757–69.
28. Barbaranelli C, Fida R, Paciello M, Giunta LD, Capara GV. Assessing personality in early adolescence through self – report and other ratings a multi trait – multi method analysis of the BFQ – C. Personality and individual differences. 2008; 44(4): 876–86.
29. Ross SR, Canada KE, Rausch MK. Self-handicapping and the Five Factor Model of personality: mediation between Neuroticism and Conscientiousness. Personality and individual differences. 2002;

- 32(7): 1173-4.
30. Bobo JL, Whitaker KC, Strunc KK. Personality and student self-handicapping: A cross – validated regression approach. *Personality and Individual Differences*. 2013; 55(5): 619-21.
31. Milgram N, Tenne R. Personality correlates of decisional and task avoidant procrastination. *European Journal of Personality*. 2000; 14(2): 141–56.
32. Steel P. The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychol Bull*. 2007; 133(1): 65–94.
33. Hashemi T, Mostafavi F, MashinchiAbbasi N, Badri R. [The role of goal orientation, self-efficacy of self-regulation, and personality in procrastination]. *Contemporary Psychology*. 2012; 7(1): 72-84. [Persian]
34. Middleton M, Midgley C. Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*. 1997; 89(4): 710-718.

A Model of Relationships between Personality Traits and Academic Self-Handicapping: The Mediating Role of Achievement Goals

Fariba Tabe Bordbar¹, Ahmad Rastegar²

Abstract

Introduction: Identifying factors affecting academic self-handicapping as a psychological harm and a strategy to justify probable academic failure in the future has undesirable educational consequences. Thus, the purpose of this study was to provide a model to predict academic self-handicapping on the basis of personality traits and achievement goals.

Methods: This descriptive-correlational study was performed on 258 students of nursing school in Shiraz University of Medical Sciences in 2014. Participants were selected through stratified sampling. The subjects answered to a self-report questionnaire measuring achievement goals, personality traits, and academic self-handicapping. Data were analyzed using path analysis in LISREL software.

Results: Findings showed that indirect effects of extroversion, task-orientation, agreeableness and openness to experience on academic self-handicapping were all significant at -0.08, -0.11, and -0.07 respectively ($p < 0.01$). Also, the indirect effect of agreeableness on academic self-handicapping was 0.03 and significant ($p < 0.05$). The indirect effect of neurosis on academic self-handicapping, unlike other personality traits, was positive (0.10) and significant ($p < 0.01$). Based on findings, RMSEA equaled 0.06, CFI equaled 0.98, GFI equaled 0.99, AGFA equaled 0.94, and χ^2/df ratio equaled 2.68 which all indicate a good-fitting model.

Conclusion: The results showed that implementation of personality measures in educational settings and deeper understanding of the inner characteristics of learners might keep them away from exposure to psychological harms such as academic self-handicapping.

Keywords: Achievement goals, personality traits, academic self-handicapping, psychological harms.

Addresses:

¹. (✉) Assistant Professor, Department of Psychology, Payam e noor University, Tehran, Iran. Email: yasaman72004@yahoo.com

². Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Payam e noor University, Tehran, Iran. Email: rastegar_ahmad@yahoo.Com