

فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی

سال سیزدهم شماره ۴۹ بهار ۱۳۹۷

رابطه عزم و خودناتوان‌سازی: بررسی نقش واسطه‌ای هیجان‌های مثبت و منفی تحصیلی

سمیرا راه‌پیما^۱

محبوبه فولادچنگ^۲

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی نقش واسطه‌ای هیجان‌های مثبت و منفی تحصیلی در ارتباط بین ویژگی شخصیتی عزم و خودناتوان‌سازی بود. جامعه پژوهش حاضر تمام دانشجویان کارشناسی دانشگاه شیراز بودند که در سال تحصیلی ۹۳-۹۴ مشغول به تحصیل بودند. شرکت‌کنندگان پژوهش ۲۳۹ نفر از دانشجویان دختر (۱۳۸) و پسر (۱۰۱) بودند که به‌شيوه خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. به‌منظور سنجش متغیرهای پژوهش از پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی (پکران و همکاران)، پرسشنامه عزم (داکورس و همکاران) و مقیاس خودناتوان‌سازی (جونز و رودولت) استفاده شد. به‌منظور بررسی مدل پژوهش از تحلیل مسیر و نرم‌افزار Amos استفاده شد. نتایج نشان داد که ویژگی شخصیتی عزم هم به‌صورت مستقیم و هم از طریق هیجان‌های مثبت و منفی تحصیلی خودناتوان‌سازی را کاهش می‌دهد. در مجموع یافته‌های پژوهش بیانگر اهمیت هیجان‌های مثبت و منفی تحصیلی در کاهش استفاده از راهبرد خودناتوان‌سازی می‌باشد.

واژگان کلیدی: عزم؛ هیجان‌های تحصیلی؛ خودناتوان‌سازی

Email:rahpeima.s@gmail.com

۱- دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه شیراز (نویسنده مسئول)

۲- دانشیار دانشگاه شیراز، دانشگاه شیراز بخش روان‌شناسی تربیتی

مقدمه

طی سالیان متوالی هیجان‌ها به‌عنوان عوامل مخمل در روند یادگیری در نظر گرفته می‌شدند و به نقش آنها در محیط‌های آموزشی توجه چندانی نمی‌شد (گلسر زیکودا، لانگمن، متز و رندلر^۱، ۲۰۰۵). در این میان اضطراب تنها هیجانی بود که به‌طور گسترده از سوی محققان تربیتی و در بافت تحصیلی بررسی می‌شد، در حالیکه به سایر هیجان‌هایی که افراد در ارتباط با آموزش و یادگیری تجربه می‌کردند، توجهی نمی‌شد (شوتز و پکران^۲، ۲۰۰۷).

با این حال در سال‌های اخیر برخی به انتقاد از این رویکرد برخاستند و با مطرح ساختن هیجان‌ها به‌عنوان بخش طبیعی و جدایی‌ناپذیر یادگیری خواستار توجه به نقش آن در بافت تحصیلی شدند (وارلاندر^۳، ۲۰۰۸). در این زمینه پکران (۲۰۰۶) هیجان‌های ویژه آموزش، یادگیری و پیشرفت تحصیلی را تحت عنوان هیجان‌های تحصیلی^۴ معرفی کرد. وی هیجان‌ها را به‌عنوان هیجان‌هایی تعریف می‌کند که مستقیماً با فعالیت‌های تحصیلی یا پیامدهای آن گره خورده‌اند. هیجان‌ها مرتبط با فعالیت^۵ به فعالیت‌های مرتبط با یادگیری و پیشرفت جاری وابسته هستند و هیجان‌ها مرتبط با پیامد^۶ به نتایج این فعالیت‌ها وابسته هستند (پکران، گوئتز، تیز و پری^۷، ۲۰۰۲؛ پکران، ۲۰۰۶).

وی این هیجان‌ها را بخشی از هویت دانش‌آموزان می‌داند و معتقد است که در سراسر فرآیند یادگیری حضور دارند و بر آن اثر می‌گذارند. بنابراین، دانش‌آموزان در طول یادگیری و در محیط و ساختار کلاس دائماً در حال تجربه کردن هیجان‌ها مثبت و منفی مختلفی چون غرور^۸، امیدواری^۹، لذت^{۱۰} و یا خشم^{۱۱}، اضطراب، ناامیدی^{۱۲}، شرم^{۱۳} و خستگی^{۱۴} می‌باشند (پکران، ۲۰۰۶). پکران هیجان‌ها را مجموعه‌ای از فرآیندهای روان‌شناختی

1- Glaser-Zikuda, Laukenmann, Metz & Randler

3- Varlander

5- activity related emotion

7- Goetz, Titz & Perry

9- hope

11- anger

13- shame

2- Schutz & Pekrun

4- academic emotion

6- outcome related emotion

8- pride

10- enjoy

12- hopelessness

14- hostility

مرتبط با هم توصیف می‌کند که شامل عواطف، شناخت، مؤلفه‌های انگیزشی و روان‌شناختی و واکنش‌های فیزیولوژیکی می‌شوند (پکران، گوئتز، تیز و پری، ۲۰۰۲). به‌علاوه او هیجان‌ها را نوعی تجارب ذهنی تلقی می‌کند که در افراد مختلف متفاوتند. به بیانی دیگر افراد مختلف در شرایط و موقعیت یکسان هیجان‌ها متفاوتی را تجربه می‌کنند. وی در تبیین این تفاوت‌های فردی به عوامل مختلفی چون فرهنگ، قومیت، جنسیت و عضویت در مدرسه و کلاس درس اشاره می‌کند. با این حال به اعتقاد وی تفاوت در تجارب هیجانی دانش‌آموزان بیش از آنکه به عضویت گروهی آنها مربوط باشد به تفاوت افراد با یکدیگر و ویژگی منحصر به فرد آنها مربوط است (گوئتز و همکاران، ۲۰۰۷). در این زمینه یکی از عوامل فردی که به نظر می‌رسد بر تجارب هیجانی تأثیر می‌گذارد و تفاوت‌های فردی در تجارب هیجانی را منجر می‌شود، ویژگی شخصیتی افراد است.

یکی از ویژگی‌های شخصیتی که اخیراً در حوزه روان‌شناسی مثبت‌گرا^۱ مطرح شده و توجه روزافزون محققان را به‌خود اختصاص داده است، ویژگی شخصیتی عزم^۲ است. عزم عامل غیرشناختی مهمی است که نقش کلیدی در موفقیت و پیشرفت افراد ایفا می‌کند (داکورس، پترسون، متیوز و کلی، ۲۰۰۷). داکورس و همکاران (۲۰۰۷) ویژگی شخصیتی عزم را به‌عنوان مداومت^۴ و اشتیاق^۵ برای اهداف بلندمدت تعریف می‌کنند. افراد با این ویژگی برای دستیابی به اهداف بلندمدت خود تلاش می‌کنند و علی‌رغم وجود موانع و مشکلات بدون اینکه دلسرد و خسته شوند با اشتیاق در راستای اهداف خود حرکت می‌کنند و بر موانع و چالش‌های پیش‌رو غلبه می‌کنند. داکورس و همکاران (۲۰۰۷) افراد با ویژگی شخصیتی عزم را به شرکت‌کنندگان در مسابقه ماراتن تشبیه می‌کنند که با وجود موانع و خستگی بدون توقف و تغییر مسیر برای دستیابی به اهداف خود مشتاقانه تلاش می‌کنند. بنابراین افراد با ویژگی شخصیتی عزم ضمن اینکه برای دستیابی به اهداف بلندمدت خود سخت‌کوشی می‌ورزند، در علائق و اهداف بلندمدتی که برای خود برگزیده‌اند نیز پایداری

1- positive psychology

2- grit

3- Duckworth, Peterson, Matthews & Kelly

4- perseverance

5- passion

نشان می‌دهند. بر همین اساس داکورس و کوین^۱ (۲۰۰۹) برای ویژگی شخصیتی عزم دو بعد ثبات در تلاش^۲ و ثبات در علائق^۳ را مطرح می‌سازند. تفاوت ویژگی شخصیتی عزم با سخت‌کوشی نیز به این امر مربوط است که ویژگی شخصیتی عزم دارای مؤلفه اضافی ثبات در علائق و شوق برای رسیدن به اهداف بلندمدت است.

همان‌گونه که مطرح شد ویژگی شخصیتی عزم از جمله متغیرهای نوظهور در عرصه روان‌شناسی است. به همین جهت مطالعات اندکی در این زمینه صورت گرفته است. بخشی از این تحقیقات به ویژه تحقیقات اولیه در این زمینه به مفهوم‌سازی ویژگی شخصیتی عزم پرداخته‌اند (داکورس و همکاران، ۲۰۰۷؛ داکورس و کوین، ۲۰۰۹). بخش دیگری از این تحقیقات به بررسی ارتباط ویژگی شخصیتی عزم با متغیرهای دیگری پرداخته‌اند. نتایج این دست تحقیقات بیانگر ارتباط مثبت ویژگی شخصیتی عزم با وظیفه‌شناسی پنج عامل بزرگ شخصیت (داکورس و همکاران، ۲۰۰۷)، پیشرفت تحصیلی (شریفی اردانی و همکاران، ۱۳۹۲؛ ولتر و هاسین^۴، ۲۰۱۴)، سازگاری تحصیلی و عملکرد در مدرسه (بورتن، گرل، کالج^۵، ۲۰۱۲)، موفقیت تحصیلی (کراس^۶، ۲۰۱۴؛ استرایهورن^۷، ۲۰۱۳)، جهت‌گیری هدف عملکرد گرایشی و تسلط گرایشی (شریفی اردانی و همکاران، ۱۳۹۲)، ساعات مطالعه و تمرین (داکورس و کوین، ۲۰۰۹)، رضایت از زندگی و شادکامی (سینگ و جها^۸، ۲۰۰۸)، معنای زندگی و کاهش افکار خودکشی (کلیمان، آدامز، کاشدان و ریسکیند^۹، ۲۰۱۳) می‌باشد. مطالعه داکورس و همکاران (۲۰۰۷) همچنین نشان داد که بین ویژگی شخصیتی عزم و روان‌رنجورخویی رابطه منفی وجود دارد. علاوه بر این، در خصوص ارتباط ویژگی شخصیتی عزم و هیجانات می‌توان به نتایج تحقیقاتی استناد کرد که به بررسی ارتباط وظیفه‌شناسی و هیجانات مختلف پرداخته‌اند. چرا که وظیفه‌شناسی یکی از متغیرهایی است که علی‌رغم تفاوت مفهومی

1- Quinn

3- Passion

5- Borton, Grelle & College

7- Strayhorn

9- Kleiman, Adams, Kashdan & Riskind

2- Perseverance

4- Wolter & Hussain

6- Cross

8- Singh & Jha

ارتباط نزدیکی با ویژگی شخصیتی عزم دارد (داکورس و همکاران، ۲۰۰۷). در این زمینه نتایج مطالعات نشان می‌دهد که وظیفه‌شناسی با نشانگان افسردگی (چیوکوتتا و استایلز، ۲۰۰۵؛ هارکنس، باگی، جوف و لویت، ۲۰۰۲)، پرخاشگری (شارپ و دسای، ۲۰۰۱)، ترس و اضطراب (پنلی و توماک، ۲۰۰۱) رابطه منفی دارد و با شادکامی، امید، غرور و به طور کلی هیجانات مثبت (عظیمزاده پارس، حسینی‌مهر و رحمانی، ۱۳۹۰؛ کاظمی، ۱۳۸۷؛ پنلی و توماک، ۲۰۰۱؛ مک‌کری و کاستا، ۱۹۹۱) به‌طور مثبت در ارتباط است.

از این‌رو، باتوجه به نتایج تحقیقات فوق و از آنجاکه تاکنون ویژگی شخصیتی عزم در ارتباط با هیجانات تحصیلی بررسی نشده است، در پژوهش حاضر عزم در ارتباط با هیجانات مثبت و منفی تحصیلی بررسی شده است تا مشخص گردد که چگونه ویژگی شخصیتی که افراد با آن پا به عرصه یادگیری می‌گذارند، تجربه هیجانی آنان را تحت‌تأثیر قرار می‌دهد.

از طرفی به نظر می‌رسد در نظر داشتن اهداف بلندمدت و اشتیاق و مداومت برای دستیابی به آن، نحوه برخورد افراد با شکست، تفسیر آن و همچنین راهبردهایی را که برای کاهش اثرات منفی آن به کار می‌گیرند تحت‌تأثیر قرار می‌دهد. به‌طور کلی، در تمام حوزه‌های زندگی و در تمام تکالیف و اعمالی که افراد انجام می‌دهند احتمال وقوع شکست وجود دارد. این امر ممکن است افراد را برانگیزد تا با مجهز ساختن خود به راهبردها و ساز و کارهایی تأثیرات مخرب این شکست احتمالی را کاهش دهند (برگلاس و جونز، ۱۹۷۸).

یکی از این راهبردها خودناتوان‌سازی^۵ است که طی آن افراد فعالانه بر سر راه پیشرفت و موفقیت خود موانعی را ایجاد می‌کنند تا شکست احتمالی به هوش و توانایی پایین آنان نسبت داده نشود (کلدیتز و آکرین، ۱۹۸۲). از نظر برگلاس و جونز (۱۹۷۸) خودناتوان‌سازی راهبردی دفاعی است که در آن فرد قبل از عملکرد موانعی را ایجاد می‌کند تا به‌وسیله آن اسنادهایش را بعد از عملکرد دستکاری کند؛ به این صورت که

1- Sharpe & Desai
3- McCrae & Costa
5- self handicapping

2- Penley & Tomaka
4- Berglas & Jones
6- Kolditz & Arkin

شکست را به عوامل بیرونی به‌عنوان یک بهانه و موفقیت را به عوامل درونی به‌عنوان یک افتخار نسبت دهد. به‌طور کلی خودناتوان‌سازی به دو شکل اساسی می‌تواند بروز کند: خودناتوان‌سازی رفتاری^۱ و خودناتوان‌سازی ادعا شده^۲. خودناتوان‌سازی رفتاری به موقعیت‌هایی اشاره دارد که فرد به‌طور فعال موانعی را ایجاد می‌کند (مانند مصرف الکل یا دارو در شب امتحان) تا خود را در موقعیت ضعف قرار دهد. در حالیکه خودناتوان‌سازی ادعایی به معنای ادعای وجود شرایط نامساعد قبل از ارزیابی است (مانند اظهار کلامی از ضعف فیزیکی یا اضطراب و استرس). با این حال در هر دو حالت انگیزه افراد حفاظت از خود و توجیه عملکرد ضعیف می‌باشد (آرکین و بامگاردنر^۳، ۱۹۸۵).

اخیراً کوینگتون^۴ (۱۹۹۲) با طرح نظریه خودارزشی^۵ خودناتوان‌سازی تحصیلی را به عنوان راهبردهایی که دانش‌آموزان برای محفوظ نگه داشتن خود از شکستی که در مدرسه آنها را تهدید می‌کنند به‌کار گرفته است. وی معتقد است که نظام رقابتی حاکم بر مدارس و ارزیابی‌های فراوان استفاده از راهبردهای خودناتوان‌ساز در مدارس را شدت می‌بخشد. در چنین شرایطی دانش‌آموزان در برابر ارزیابی دیگران به‌جای تمرکز بر پیشرفت و یادگیری با اجتناب از شکست به حفظ ارزش خود برانگیخته می‌شوند. با این حال گرچه خودناتوان‌سازی ممکن است در کوتاه مدت به حفظ خودارزشی افراد کمک کند اما در طولانی مدت کاهش عزت‌نفس (یوسال و نی^۶، ۲۰۱۲) و عملکرد تحصیلی ضعیف (میگلی و یوردان^۷، ۲۰۰۱) را در پی خواهد داشت. بنابراین خودناتوان‌سازی راهبردی ناسازگارانه است و به‌دلیل اثرات زیان‌باری که به‌همراه دارد شناسایی پیشایندهای آن همواره دغدغه پژوهشگران بوده است. در این زمینه نتایج تحقیقات نشان داده است که هیجانات منفی مختلفی از جمله افسردگی، اضطراب و استرس (ساهرانک^۸، ۲۰۱۱)، احساس ملالت و خستگی (گریون، سانتور، تامپسون و زاروف^۹، ۲۰۰۰)،

1- claimed self-handicapping

3- Arkin & Baumgardner

5- self-worth

7- Migley & Urdan

9- Greaven, Santor, Thompson & Zuroff

2- behavioural self-handicapping

4- Covington

6- Uysal & Knee

8- Sahranc

احساس شرم (محمدی، ۱۳۹۳)، اضطراب امتحان (اسمیت، اسنایدر و هندلسمن^۱، ۱۹۸۲)، اضطراب اجتماعی (اسنایدر، اسمیت، آگلای و اینگرم^۲، ۱۹۸۵)، نشانگان فیزیکی (اسمیت، اسنایدر و پرکینز^۳، ۱۹۸۳)، خلق بد (بامیستر، لک و آرکین^۴، ۱۹۸۵) و رویدادهای آسیب‌زای زندگی (دی‌گری و اسنایدر^۵، ۱۹۸۵) راهبرد خودناتوان‌سازی را به صورت مثبت پیش‌بینی می‌کنند. افزون بر این گیتز^۶ (۲۰۰۸) در پژوهشی به بررسی ارتباط ویژگی شخصیتی عزم و خودناتوان‌سازی پرداخت. نتایج پژوهش مذکور نشان داد که ویژگی شخصیتی عزم، خودناتوان‌سازی را به صورت منفی پیش‌بینی می‌کند.

چنانچه مطرح شد، در سال‌های اخیر مطالعات روان‌شناختی بر اهمیت هیجان‌ات در یادگیری و پیشرفت تحصیلی تأکید کرده‌اند (میرینگ و رونک^۷، ۲۰۰۳؛ پکران و همکاران، ۲۰۰۲). با این حال، گوئتز، پکران و هال^۸ (۲۰۰۶) هیجان‌ات تحصیلی را حوزه ناشناخته وسیعی در تحقیقات روان‌شناسی قلمداد می‌کنند که نیازمند پژوهش و مطالعه بیشتر می‌باشد. بنابراین، با توجه به نقش مهم هیجان‌ات تحصیلی در بسیاری از جنبه‌های آموزش و یادگیری و با توجه به تحقیقات محدود و اندک در این حوزه، پژوهش در این زمینه از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. علاوه بر این، نقش کلیدی و محوری هیجان‌ات در بهزیستی، سلامت روانی و فیزیکی افراد ضرورت پژوهش در این زمینه را دوچندان می‌سازد. از این رو، هدف پژوهش حاضر ارائه مدل علی پیرامون هیجان‌ات تحصیلی است و با در نظر گرفتن ترکیبی از متغیرهای شخصیتی، هیجانی و رفتاری به دنبال بررسی این است که چگونه ویژگی شخصیتی عزم با تأثیرگذاری بر هیجان‌ات مثبت و منفی تحصیلی، راهبردهای خودناتوان‌سازی را پیش‌بینی می‌کند.

بدین ترتیب مطالعه حاضر در پی بررسی فرضیه‌های زیر می‌باشد:

ویژگی شخصیتی عزم پیش‌بینی‌کننده راهبرد خودناتوان‌سازی می‌باشد.

ویژگی شخصیتی عزم پیش‌بینی‌کننده هیجان‌ات تحصیلی می‌باشد.

1- Smith, Snyder & Handelsman
3- Perkins
5- DeGree & Snyder
7- Mayring & Rhöneck

2- Augelli & Ingram
4- Baumgardner, Lake & Arkin
6- Giter
8- Hall

ویژگی شخصیتی عزم به واسطه‌گری هیجان‌ات تحصیلی پیش‌بینی‌کننده راهبرد خودناتوان‌سازی می‌باشد.

روش

شرکت‌کنندگان پژوهش

پژوهش حاضر از نوع همبستگی است. جامعه آماری پژوهش حاضر تمام دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه شیراز بود که در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ مشغول به تحصیل بودند. شرکت‌کنندگان این پژوهش شامل ۲۳۹ نفر از دانشجویان دختر (۱۳۸) و پسر (۱۰۱) بودند که به شیوه خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. به این ترتیب که ابتدا پنج دانشکده و از هر دانشکده دو رشته به‌طور تصادفی انتخاب و از هر رشته یک کلاس به‌طور تصادفی برگزیده شد و تمام دانشجویان حاضر در آن کلاس مورد ارزیابی قرار گرفتند.

ابزارهای پژوهش

مقیاس عزم: این مقیاس توسط داکورس و همکاران (۲۰۰۷) تهیه شده و دارای ۱۲ گویه می‌باشد که ثبات قدم برای دو بعد ثبات در علائق و ثبات و پایداری در تلاش را می‌سنجد. این مقیاس بر اساس طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از ۱ (اصلاً شبیه به من نیست) تا ۵ (بسیار زیاد شبیه به من است) نمره‌گذاری می‌شود. سازندگان همسانی درونی این مقیاس را مطلوب و پایایی آن را به‌روش بازآزمایی با فاصله زمانی یک سال $0/68$ گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر نیز به‌منظور تعیین پایایی از روش آلفای کرونباخ و جهت سنجش روایی از تحلیل عوامل استفاده شد. نتایج تحلیل عاملی به‌روش مؤلفه‌های اصلی، با چرخش واریماکس وجود دو عامل کلی ثبات در علائق و ثبات در تلاش را در گویه‌ها نشان داد. ملاک استخراج عوامل شیب نمودار اسکری و ارزش ویژه بالاتر از ۱ بود. مقدار ضریب KMO برابر $0/87$ و ضریب کرویت بارتلت برابر $0/403/6690$ ($P < 0/0001$) بود که نشان از کفایت نمونه‌گیری و ماتریس همبستگی گویه‌ها داشت. ضریب آلفای کرونباخ برای نمره کل عزم $0/82$ به‌دست آمد.

پرسشنامه هیجان‌ات‌تحصیلی: این پرسشنامه توسط پکران و همکاران (۲۰۰۲) برای مطالعه هیجان‌های پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در سه قسمت تهیه شده است و هیجان‌های مربوط به کلاس، یادگیری و امتحان را شامل می‌شود. در پژوهش حاضر هیجان‌های مربوط به یادگیری مورد سنجش قرار گرفته است. این بخش شامل ۷۵ سؤال است و هیجان‌های مختلف امیدواری، غرور، خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی را بر اساس مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) درجه‌بندی می‌کند. در این پژوهش با توجه به اهداف مورد نظر و به‌منظور افزایش دقت پاسخگویان از ۵۲ سؤال برای اندازه‌گیری پنج هیجان لذت از یادگیری، امیدواری، غرور، اضطراب، شرم و ناامیدی از یادگیری استفاده شده است. روایی محتوایی این ابزار از سوی سازندگان مطلوب گزارش شده است. همچنین، کدیور و همکاران (۱۳۸۸) نشان دادند که پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی از همسانی درونی قابل قبولی برخوردار است و ضرایب آلفای کرونباخ را برای خرده‌مقیاس‌های آن بین ۰/۷۴ تا ۰/۸۶ به دست آوردند. در پژوهش حاضر نیز به‌منظور تعیین پایایی از روش آلفای کرونباخ و جهت سنجش روایی از تحلیل عوامل استفاده شد. نتایج تحلیل عاملی به‌روش مؤلفه‌های اصلی، با چرخش واریماکس وجود دو عامل کلی هیجان‌ات مثبت و منفی را در گویه‌ها نشان داد. ملاک استخراج عوامل شیب نمودار اسکری و ارزش ویژه بالاتر از ۱ بود. مقدار ضریب KMO برابر ۰/۸۵ و ضریب کرویت بارتلت برابر ۹۶۶/۶۹۴ ($P < ۰/۰۰۰۱$) بود که نشان از کفایت نمونه‌گیری و ماتریس همبستگی گویه‌ها داشت. ضریب آلفای کرونباخ برای هیجان‌ات مثبت و منفی به ترتیب ۰/۹۲ و ۰/۹۳ به‌دست آمد.

پرسشنامه خودناتوان‌سازی: این ابزار توسط جونز و رودولت^۱ (۱۹۹۰) تهیه شد و دارای ۲۵ گویه می‌باشد که در مقابل هریک طیف پنج گزینه‌ای از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) قرار می‌گیرد. نمرات بالا در این مقیاس نشانگر میزان بالای خودناتوان‌سازی است. روایی این ابزار از سوی سازندگان مطلوب و پایایی آن به‌روش ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۸ گزارش شده است. در پژوهش حاضر نیز به‌منظور تعیین پایایی از روش

1- Jones & Rhodewalt

آلفای کرونباخ و جهت سنجش روایی از تحلیل عوامل استفاده شد. نتایج تحلیل عاملی به روش مؤلفه‌های اصلی، با چرخش واریماکس وجود یک عامل کلی در گویه‌ها را نشان داد. ملاک استخراج عوامل شیب نمودار اسکری و ارزش ویژه بالاتر از ۱ بود. مقدار ضریب KMO برابر ۰/۷۱ و ضریب کرویت بارتلت برابر ۸۵۷/۲۵۱ ($P < ۰/۰۰۰۱$) بود که نشان از کفایت نمونه‌گیری و ماتریس همبستگی گویه‌ها داشت. ضریب آلفای کرونباخ برای این مقیاس ۰/۶۳ به دست آمد.

یافته‌ها

در این بخش ابتدا یافته‌های توصیفی متغیرهای تحقیق و سپس، نتایج تحلیل‌های رگرسیون که به‌منظور بررسی فرضیه تحقیق صورت گرفتند، ارائه می‌شود. اطلاعات توصیفی شامل میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش و نتایج ضرایب همبستگی متغیرهای پژوهش در جدول (۱) ارائه شده است.

جدول (۱) میانگین، انحراف معیار و ماتریس همبستگی مرتبه صفر متغیرهای پژوهش
(N= ۲۳۹)

متغیرها	M	SD	(۱)	(۲)	(۳)	(۴)
ویژگی شخصیتی عزم	۳۹/۲۹	۷/۳۵	۱			
هیجانان مثبت تحصیلی	۸۰/۳۵	۱۵/۶۵	۰/۳۴**	۱		
هیجانان منفی تحصیلی	۶۷/۵۴	۲۰/۰۷	-۰/۴۶**	-۰/۳۳**	۱	
خودناتوان‌سازی	۵۶/۰۹	۷/۶۳	-۰/۵۱**	-۰/۳۵**	۰/۵۲**	۱

** $p < ۰/۰۱$

چنانچه در جدول (۱) ملاحظه می‌شود میان تمام متغیرهای پژوهش ارتباط معنادار وجود دارد. این امر امکان انجام تحلیل مسیر را فراهم می‌آورد. به‌منظور بررسی فرضیه‌های پژوهش از نرم‌افزار ایموس استفاده شد. در جدول (۲) میزان اثرات مستقیم، غیرمستقیم و اثر کل متغیرهای پژوهش گزارش شده است.

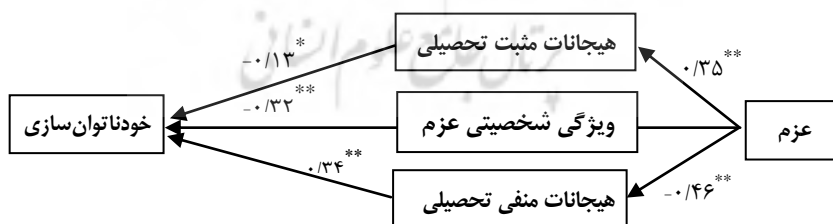
جدول (۲) بررسی اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش

اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	اثر کل	
			مسیر از ویژگی شخصیتی عزم به هیجان‌ات مثبت تحصیلی
		۰/۳۵**	
		-۰/۴۶**	هیجان‌ات منفی تحصیلی
		-۰/۳۲**	خودناتوان‌سازی
		-۰/۵۲	
		-۰/۱۳*	مسیر از هیجان‌ات مثبت تحصیلی به خودناتوان‌سازی
		۰/۳۴**	مسیر از هیجان‌ات منفی تحصیلی به خودناتوان‌سازی

**p < ۰/۰۱ ; *p < ۰/۰۵

همان‌گونه که در جدول (۲) ملاحظه می‌شود اثر مستقیم ویژگی شخصیتی عزم بر هیجان‌ات مثبت تحصیلی ($\beta=0/35, p<0/01$)، هیجان‌ات منفی تحصیلی ($p<0/01$)، $\beta=-0/46$ و خودناتوان‌سازی ($\beta=-0/32, p<0/01$)، معنادار می‌باشد. علاوه بر این، اثر غیرمستقیم آن بر خودناتوان‌سازی نیز ($p<0/05$) معنادار می‌باشد. افزون بر این هیجان‌ات مثبت تحصیلی به‌طور منفی ($\beta=-0/13, p<0/05$) و هیجان‌ات منفی تحصیلی به صورت مثبت ($\beta=0/34, p<0/01$) پیش‌بینی‌کننده خودناتوان‌سازی می‌باشند.

شاخص‌های برازش مدل نیز با استفاده از نرم‌افزار ایموس محاسبه شد. مقادیر این شاخص‌ها از جمله $GFI=0/98, IFI=0/95, CFI=0/95$ و $RMSEA=0/06$ بیانگر برازش مطلوب مدل بودند. شکل (۱) نشان‌دهنده مدل پژوهش می‌باشد.



شکل (۱) مدل پژوهش

**p < ۰/۰۰۱ ; *p < ۰/۰۵

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی نقش واسطه‌گری هیجان‌ات مثبت و منفی تحصیلی در ارتباط بین ویژگی شخصیتی عزم و خودناتوان‌سازی بود. نتایج نشان داد که ویژگی شخصیتی عزم هم به صورت مستقیم و هم به طور غیرمستقیم و از طریق هیجان‌ات مثبت و منفی تحصیلی، خودناتوان‌سازی را پیش‌بینی می‌کند.

در توجیه ارتباط مستقیم و منفی ویژگی شخصیتی عزم با خودناتوان‌سازی، داکورس و همکاران (۲۰۰۷) معتقدند که ویژگی شخصیتی عزم توصیف افرادی است که اهداف بلندمدتی را برای خود برمی‌گزینند و برای دستیابی به آن علی‌رغم وجود مشکلات و موانع مشتاقانه تلاش و کوشش می‌ورزند (داکورس و همکاران، ۲۰۰۷). به نظر می‌رسد افراد با ویژگی شخصیتی عزم موانع و شکست را بخشی از مسیر دستیابی به اهداف خود می‌دانند و در صورت وقوع شکست معتقدند که با سخت‌کوشی و تلاش می‌توانند بر آن غلبه کنند. به همین دلیل، این افراد ترس و اهمه‌ای از شکست ندارند و شکست را تهدیدی علیه خود نمی‌دانند. از این رو، نیازی به استفاده از راهبردهای دفاعی خودناتوان‌سازی احساس نمی‌کنند.

در واقع، افراد با ویژگی شخصیتی عزم هنگام رویارویی با تکالیف دشوار و چالش‌برانگیز به جای اینکه با پرداختن به راهبردهای خودناتوان‌سازی توجه خود را به عوامل علی بیرونی معطوف سازند، تا به طور موقت از خود محافظت کنند، سعی می‌کنند که به بررسی نقاط ضعف خود بپردازند و با برنامه‌ریزی و استفاده از راهبردهای تنظیمی در جهت موفقیت و نزدیک شدن به اهداف خود گام بردارند. علاوه بر این، برای افرادی که در رسیدن به اهداف خود اشتیاق می‌ورزند، ترس از شکست و پرداختن به راهبردهای اجتنابی عواملی هستند که او را از دستیابی به اهداف خویش دور می‌سازند. به همین دلیل این افراد به جای توقف در تلاش خود و پرداختن به راهبردهای دفاعی با شور و اشتیاق به تلاش خود ادامه می‌دهند، حتی اگر احتمال وقوع شکست وجود داشته باشد. این یافته با پژوهش گیتز (۲۰۰۸) مبنی بر ارتباط منفی ویژگی شخصیتی عزم و

خودناتوان‌سازی همسو می‌باشد. گیتز (۲۰۰۸) معتقد است که افراد با مانع‌تراشی و اتکا به اسنادهای بیرونی به دنبال منبعی موقت برای رهایی از احساسات و حالات منفی ناشی از شکست هستند. در واقع او خودناتوان‌سازی را راهبردی کوتاه‌مدت برای اهداف کوتاه‌مدت می‌داند. در حالی که افراد با ویژگی شخصیتی عزم بر اهداف بلندمدت خود متمرکز هستند. به بیانی دیگر، گرچه خودناتوان‌سازی به‌طور موقت سبب محافظت از خود می‌شود و توجه از خود را برمی‌دارد و به افراد کمک می‌کند تا با هیجانات منفی ناشی از شکست مقابله کنند، با این حال تلاش‌های خودنظم‌بخش را برای دستیابی به اهداف آینده از بین می‌برد (بامیستر، ۱۹۹۷). به‌همین دلیل برای افراد با ویژگی شخصیتی عزم آرامش کوتاه‌مدت ناشی از خودناتوان‌سازی چندان ارزشمند و مفید نیست، از این‌رو، این افراد به خودناتوان‌سازی نمی‌پردازند.

علاوه بر این که ویژگی شخصیتی عزم به‌طور مستقیم خودناتوان‌سازی را کاهش می‌دهد، به‌طور غیرمستقیم و از طریق تأثیرگذاری بر هیجانات مثبت و منفی تحصیلی نیز خودناتوان‌سازی را کاهش می‌دهد.

در خصوص ارتباط ویژگی شخصیتی عزم با هیجانات مثبت و منفی تحصیلی باید گفت اشتیاق برای دستیابی به اهداف بلندمدت سبب تجارب هیجانات مثبت می‌شود. در نظر داشتن اهداف بلندمدت و اشتیاق برای دستیابی به آنها باعث می‌شود که افراد از یادگیری لذت برند، به موفقیت خود امیدوار باشند، و از یادگیری مطالب جدید احساس غرور کنند. علاوه بر این، این افراد به دلیل اشتیاقی که برای رسیدن به اهداف خود دارند در حین یادگیری کمتر دچار احساس خستگی و ناامیدی می‌شوند و از دشواری در یادگیری برخی مطالب کمتر احساس شرم می‌کنند.

علاوه بر این، بر اساس مدل کنترل-ارزش پکران (۲۰۰۹) هر قدر افراد فعالیت‌ها و پیامدهای تحصیلی را در کنترل خود بدانند و برای آن ارزش قائل باشند، در رابطه با یادگیری هیجانات مثبت بیشتری تجربه می‌کنند. به‌نظر می‌رسد افراد با ویژگی شخصیتی عزم نیز ضمن اینکه به اهداف خود علاقمند هستند و برای آن ارزش و اهمیت بسیاری

قائلند، امور را در کنترل خود می‌دانند چراکه باور دارند با تلاش و مداومت می‌توانند به اهداف خود دست یابند. از این‌رو، همراستا با مدل پکران (۲۰۰۹) افراد با ویژگی شخصیتی عزم به‌دلیل باور بر کنترل فعالیت‌ها و علاقه و ارزشی که برای آن قائلند، هیجان‌ات مثبت تحصیلی را تجربه می‌کنند. این یافته با نتیجه پژوهش سینگ و جها (۲۰۰۸) در زمینه ارتباط عزم با شادکامی و رضایت از زندگی همسو می‌باشد.

علاوه بر این، در خصوص ارتباط هیجان‌ات مثبت و منفی تحصیلی با خودناتوان‌سازی نتایج نشان داد که هیجان‌ات مثبت، خودناتوان‌سازی را کاهش و هیجان‌ات منفی آن را افزایش می‌دهد. این یافته با نتایج تحقیقات گذشته همسو می‌باشد (ساهرانک، ۲۰۱۱؛ گریون، سانتور، تامپسون و زاروف، ۲۰۰۰؛ محمدی، ۱۳۹۳؛ اسمیت، اسنایدر و هندلسمن، ۱۹۸۲؛ اسنایدر، اسمیت، آگلای و اینگرم، ۱۹۸۵؛ اسمیت، اسنایدر و پرکینز، ۱۹۸۳؛ بامیستر، لک و آرکین، ۱۹۸۵؛ دی‌گری و اسنایدر، ۱۹۸۵). در توجیه این یافته باید گفت زمانی که افراد از یادگیری احساس خستگی و دلزدگی می‌کنند، نسبت به موفقیت خود ناامید هستند و از دشواری در یادگیری مطالب احساس شرم می‌کنند، گرایش و رغبت کمتری به ادامه تلاش و یادگیری خواهند داشت. در واقع، تجربه هیجان‌ات منفی در یادگیری باعث می‌شود که افراد به‌جای تمرکز بر یادگیری و استفاده از راهبردهای سازگارانه با توسل به راهبردهای اجتنابی و دفاعی درصدد مقابله با هیجان‌ات منفی خود برآیند و به‌دنبال راهی باشند که از شدت این هیجان‌ات بکاهند. علاوه بر این، به نظر می‌رسد تجربه هیجان‌ات منفی از جمله ناامیدی باعث می‌شود که افراد احتمال وقوع شکست را نزدیک بدانند. از این‌رو، به‌منظور توجیه عملکرد ضعیف احتمالی خود و حفظ عزت‌نفس خویش به راهبردهای دفاعی خودناتوان‌سازی روی می‌آورند.

با این حال همان‌گونه که نتایج نشان می‌دهد هیجان‌ات مثبت راهبردهای خودناتوان‌سازی را به‌صورت منفی پیش‌بینی می‌کند. در توجیه این یافته باید گفت زمانی که افراد در رابطه با یادگیری هیجان‌ات مثبتی را تجربه می‌کنند، برای مثال از یادگیری لذت می‌برند و به موفقیت خود امیدوار هستند، ضمن این‌که کمتر بر احتمال وقوع شکست

تمرکز می‌کنند، به دلیل احساس لذت از یادگیری به جای مانع‌تراشی و استفاده از راهبردهای ناسازگار به استفاده از راهبردهای تنظیمی سازگارانه برانگیخته می‌شوند. در این زمینه پژوهش نیکدل و همکاران (۱۳۹۱) نشان داد که هیجان‌های مثبت با خودگردانی در یادگیری رابطه مثبت دارد، در مقابل هیجان‌های منفی با خودگردانی در یادگیری رابطه منفی دارد.

در مجموع یافته‌های پژوهش حاضر بیانگر اهمیت و نقش هیجان‌ات تحصیلی در راهبردهایی است که افراد در موقعیت یادگیری از آن استفاده می‌کنند. با توجه به نقش سازگارانه هیجان‌ات مثبت تحصیلی لازم است که به پرورش این دست از هیجان‌ات و جلوگیری از هیجان‌ات منفی توجه شود. از آنجا که در پژوهش حاضر نقش یک متغیر شخصیتی بر هیجان‌ات تحصیلی بررسی شده است پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی متغیرهای محیطی از جمله نقش عوامل فرهنگی در ارتباط با هیجان‌های تحصیلی بررسی شوند. افزون‌براین، در پژوهش حاضر انواع هیجان‌ات مثبت و منفی به تفکیک بررسی نشده‌اند، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی ویژگی شخصیتی عزم در ارتباط با انواع هیجان‌ات مثبت چون غرور، شادی، امیدواری و همچنین هیجان‌ات منفی مانند ناامیدی، ترس و اضطراب بررسی شود. در پایان لازم به یادآوری است که پژوهش حاضر از نوع همبستگی است و در استنباط علی از یافته‌ها باید جانب احتیاط را رعایت نمود.

تاریخ دریافت نسخه اولیه مقاله:

۱۳۹۶/۰۴/۱۸

تاریخ دریافت نسخه نهایی مقاله:

۱۳۹۶/۰۶/۱۵

تاریخ پذیرش مقاله:

۱۳۹۶/۰۸/۲۰

منابع

- شریفی اردانی، علیرضا؛ خیر، محمد؛ حیاتی، داود؛ شریفی اردانی، احمد؛ رئیس، جعفر و علی‌رضا روحی (۱۳۹۲). پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی بر اساس ویژگی شخصیتی عزم با توجه به نقش میانجی‌گری جهت‌گیری هدف در میان دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه شیراز، *دو فصلنامه مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی*، ۴(۱): ۵۳-۶۳.
- عظیم‌زاده پارس، آرزو؛ حسینی‌مهر، علی و عذرا رحمانی (۱۳۹۰). بررسی ارتباط بین مؤلفه‌های مدل پنج عاملی شخصیت و شادکامی در دانشجویان، *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، ۲(۶): ۱-۱۲.
- کاظمی، بهروز (۱۳۸۷). بررسی تأثیر سبک‌های فرزند پروری بر ویژگی‌های شخصیتی و شادکامی در دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع متوسطه شهر قزوین، *پایان‌نامه کارشناسی ارشد*، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی قزوین.
- محمدی، زهره؛ جوکار، بهرام و مسعود حسین‌چاری (۱۳۹۳). پیش‌بینی رفتارهای خودشکن توسط جهت‌گیری هدف: نقش واسطه‌گری احساسات شرم و گناه، *روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، سال یازدهم، شماره ۴۱، ۸۳-۱۰۲.
- نیکدل، فریبرز؛ کدیور، پروین؛ فرزاد، ولی‌الله؛ عربزاده، مهدی و جواد کاووسیان (۱۳۹۱). رابطه خودپنداره تحصیلی، هیجان‌های تحصیلی مثبت و منفی با یادگیری خودگردان، *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۶(۱): ۱۱۹-۱۰۳.
- Arkin, R.M. & Baumgardner, A.H. (1985). Self-handicapping, In J.H. Harvey & G. Weary (Eds.), *Basic issues in attribution theory and research*, New York: Academic Press.
- Baumgardner, A.H., Lake, E.A. & Arkin, R.M. (1985). Claiming mood as a self-handicap: The influence of spoiled and unspoiled public identities, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 11, 349-357.
- Berglas, S. & Jones, E.E. (1978). Drug choice as a self-handicapping strategy in response to non contingent success, *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 405-417.
- Borton, W., Grelle, J. & College, H. (2012). The dirt on grit: Examining relations with school adjustment, school performance, and theories of intelligence.

- Chioqueta, A.P. & Stiles, T.C. (2005). Personality traits and the development of depression, hopelessness, and suicide ideation, *Personality and Individual Differences*, 38, 1283–1291.
- Covington, M.V. (1992). *Making the Grade: A self- Worth Perspective on Motivation and school Reform*, Cambridge: Cambridge University press.
- Cross, T.M. (2014). The gritty: Grit and non-traditional doctoral student success, *Journal of Educators Online*, 11, 30-38.
- DeGree, C.E. & Snyder, C.R. (1985). Adler's psychology (of use) today: Personal history of traumatic life events as a self-handicapping strategy, *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 1512-1519.
- Duckworth, A.L. & Quinn, P.D. (2009). Development and validation of the Short Grit Scale (GRIT-S), *Journal of Personality Assessment*, 91(2), 166-174.
- Duckworth, A.L. Peterson, C., Matthews, M. & Kelly, D.R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals, *Personality Processes and Individual Differences*, 92 (6), 1087.
- Giter, S.A. (2008). *Grit, self-control, and the fear of failure*, Electronic Theses, Treatises and Dissertations.
- Glaser-Zikuda, M., Fuß, S., Laukenmann, M., Metz, K. & Randler, C. (2005). Promoting students emotions and achievement conception and evaluation of the ECOLE approach, *Learning and Instruction*, 15, 481-495.
- Goetz, T. et al. (2007). Between- and within-domain relations of students' academic emotions, *Journal of Educational Psychology*, 99, 715-733.
- Goetz, T., Pekrun, R. & Hall, N. (2006). Academic emotions from a social cognitive perspective: antecedents and domain specificity of students, affect in the context of Latin instruction, *British Journal of Educational Psychology*, 76, 289-308.
- Greaven, S.H., Santor, D.A., Thompson, R. & Zuroff, D.C. (2000). Adolescent Self-Handicapping, Depressive Affect, and Maternal Parenting Styles, *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 631-646.
- Harkness, K.L., Bagby, M., Joffe, R.T. & Levitt, A. (2002). Major depression, chronic minor depression, and the Five-Factor Model of personality, *European Journal of Personality*, 16, 271–281.

- Jones, E.E. & Rhodewalt, F. (1982). *The Self-Handicapping Scale*, Princeton, NJ: Princeton University.
- Kleiman, E.M., Adams, L.M., Kashdan, T.B., Riskind, J.H. (2013). Gratitude and grit indirectly reduce risk of suicidal ideations by enhancing meaning in life: Evidence for a mediated moderation model, *Journal of Research in Personality*, 47, 539-546.
- Kolditz, T.A. & Arkin, R.M. (1982). An impression management interpretation of the self-handicapping strategy, *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 492-502.
- Mayring, P. & v. Rhöneck, C. (2003). Learning Emotions. *The influence of affective factors on classroom learning*, Peter Lang, Frankfurt, London.
- McCrae, R.R., & Costa, P.T. Jr., (1991). Adding liebe und arbeit: The full five-factor model and well-being, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17, 227-232.
- Midgley, C. & Urdan, T. (1995). Predictors of middle school students, use of self-handicapping strategies, *Journal of Early Adolescence*, 15 (1), 389-411.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice, *Educational Psychology Review*, 18(4), 315-341.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. & Perry, R.P. (2002). Academic emotions in students self-regulated learning and achievement: a program of qualitative and quantitative research, *Educational Psychologist*, 37 (2), 91-105.
- Penley, J.A. & Tomaka, J. (2001). Associations among the Big Five, emotional responses, and coping with acute stress, *Personality and Individual Differences*, 32, 1215-1228.
- Sahranc, U. (2011). An investigation of the relationships between self-handicapping and depression, anxiety, and stress, *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(2), 526-540
- Sharpe, J.P. & Desai, S. (2001). The revised Neo personality inventory and the MMPI-2 psychopathology five in prediction of aggression, *Personality and Individual Differences*, 31, 505-518.

- Singh, K. & Jha, S.D. (2008). Positive and negative affect and grit as predictors of happiness and life satisfaction, *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 34, 40–45.
- Smith, T.W., Snyder, C.R. & Handelsman, M.M. (1982). On the self-serving function of an academic wooden leg: Test anxiety as a self-handicapping strategy, *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 314-321.
- Smith, T.W., Snyder, C.R. & Perkins, S.C. (1983). The self-serving function of hypochondriacal complaints: Physical symptoms as self-handicapping strategies, *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 787-797.
- Snyder, C.R., Smith, T.W., Augelli, R.W. & Ingram, R.E. (1985). On the self-serving function of social anxiety: Shyness as a self-handicapping strategy, *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 970-980.
- Strayhorn, T.L. (2013). What role does grit play in the academic success of black male collegians at predominantly white institutions? *J Afr Am St*, 18, 1-10.
- Uysal, A. & Knee, C.R. (2012). Low trait self control predicts self-handicapping, *Journal of Personality*, 80, 59-78.
- Varlander, S. (2008). The role of students' emotions in formal feedback situations, *Teaching in Higher Education*, 13, 145-156.
- Wolters, C.a. & Hussain, M. (2014). Investigating grit and its relations with college students' self-regulated learning and academic achievement, *Metacognition Learning*, DOI 10.1007/s11409-014-9128-9.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی