

# تفاوت‌های فردی در سبک‌های هویت و عملکرد تحصیلی: نقش تعهد هویت و بهزیستی روانشناختی

## Individual Differences in Identity Styles and Academic Performance: The Role of Commitment and Psychological Well-being

Omid Shokri  
امید شکری<sup>۱</sup>  
Mehrnaz Shahraray, PhD  
دکتر مه‌ناز شهرآرای<sup>۲</sup>  
Zohreh Daneshvar Pour  
زهره دانش‌پور<sup>۳</sup>  
Reza Dastjerdi  
رضا دستجردی<sup>۴</sup>

تاریخ دریافت: ۸۵/۲/۱۵

تاریخ پذیرش: ۸۵/۱۲/۲۲

### Abstract

The aim of this research was to examine the role of identity styles through identity commitment and psychological well-being, and, the study of identity commitment and psychological well-being roles on academic performance. A sample of 340 students (145 males and 195 females) was chosen by a multi-stage sampling method. It was conducted to the sample the Identity Style Inventory (White, Wampler & Winn, 1999-ISI 6G) and the Scales of Psychological Well-being (Ryff, 1995). Using path analysis, the results showed that the indirect and total effect of exogenous variables through the identity commitment and the psychological well-being are significant to all models with academic performance. The direct effect of commitment on academic performance was significantly positive, but, its indirect effect was only by personal growth, positive relationship with others, goal in life and self-acceptance microscales. With exception for autonomy scale, the direct effect of psychological well-being on academic performance was significant. Overall, the results indicate that identity styles could predict students' academic performance by examining their identity commitment and psychological well-being factors.

### Keywords:

Individual differences, identity styles, psychological well-being, academic performance, identity commitment

### چکیده

هدف این پژوهش، بررسی نقش سبک‌های هویت از طریق تعهد هویت و بهزیستی روانشناختی و همچنین نقش تعهد هویت و بهزیستی روانشناختی بر عملکرد تحصیلی است. در نمونه‌ای متشکل از ۳۴۰ دانشجو (۱۴۵ پسر و ۱۹۵ دختر) - که با استفاده از روش نمونه‌گیری چندمرحله‌ای انتخاب شدند - سیاهه سبک‌های هویت (وایت، واملر و وین، ۱۹۹۸) و مقیاس‌های بهزیستی روانشناختی (ریف، ۱۹۸۹) اجرا شد. با استفاده از تحلیل مسیر، نتایج نشان داد که اثر غیرمستقیم و اثر کل متغیرهای برونزای پژوهش (سبک‌های هویت) از طریق تعهد هویت و بهزیستی روانشناختی بر عملکرد تحصیلی در تمام الگوها معنادار است. اثر مستقیم تعهد هویت بر عملکرد تحصیلی مثبت و معنادار و اثر غیرمستقیم آن نیز فقط از طریق خرده مقیاس‌های رشد فردی، روابط مثبت با دیگران، هدف در زندگی و پذیرش خود بر عملکرد تحصیلی معنادار بدست آمد. اثر مستقیم بهزیستی روانشناختی بر عملکرد تحصیلی به جز برای مقیاس استقلال نیز معنادار بدست آمد. در مجموع، نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که سبک‌های هویت از طریق پیش‌بینی تعهد هویت و بهزیستی روانشناختی دانشجویان، عملکرد تحصیلی آنان را تبیین می‌نماید.

### فصلنامه پژوهش در سلامت روانشناختی

دوره اول  
شماره اول  
بهار ۱۳۸۶



### کلید واژه‌ها:

تفاوت‌های فردی، سبک‌های هویت، بهزیستی روانشناختی، تعهد هویت، عملکرد تحصیلی

۱- دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه تربیت معلم تهران (نویسنده پاسخگو) (oshokri@yahoo.com)

۲- دانشیار دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تربیت معلم تهران

۳- کارشناس ارشد روانشناسی عمومی

۴- دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه تربیت معلم تهران



مقدمه

ادبیات پژوهش نشان می‌دهد که دو طبقه مشخص از متغیرهای پیش‌بینی‌کننده در بررسی تفاوت‌های فردی در قلمرو پیشرفت تحصیلی مورد توجه بوده است. طبقه اول شامل اندازه‌های شناختی از قبیل آزمون‌های پیشرفت و آزمون‌های توانایی است. طبقه دوم اندازه‌های غیرشناختی هستند (آکرم، استرنبرگ و گلاسر، ۱۹۸۹). مطالعات فراوانی نقش پیش‌بینی‌کننده متغیرهای غیرشناختی را در پیشرفت تحصیلی مورد مطالعه و بررسی قرار داده‌اند. این متغیرها شامل سبک‌های هویت (برزونسکی و کاک، ۲۰۰۵؛ بوید<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۰۳)، تعهد هویت<sup>۴</sup> (برزونسکی و کاک، ۲۰۰۵) و مقیاس‌های بهزیستی روانشناختی است (ونتزل<sup>۵</sup>، ۲۰۰۵؛ برزونسکی و کاک، ۲۰۰۵؛ لوبرز<sup>۶</sup> و همکاران، ۲۰۰۶). از نظر مارسیا (۱۹۶۶) چهار وضعیت هویت بر اساس وجود یا عدم وجود تعهدات هویت و اکتشاف فعال شامل وضعیت هویت موفق<sup>۷</sup>، دیررس<sup>۸</sup>، زودرس<sup>۹</sup> و مغشوش<sup>۱۰</sup> از یکدیگر قابل تفکیک است. نتایج مطالعات نشان داده است که از حیث نظری، بین وضعیت‌های هویت متفاوت درباره ابعاد شخصیتی، اجتماعی - روانشناختی و شناختی تفاوت‌های هماهنگی وجود دارد (برزونسکی و آدامز<sup>۱۱</sup>، ۱۹۹۹).

اگرچه وضعیت‌های هویت به مثابه پیامدهای شخصیتی متمایز تلقی می‌شوند، تفاسیر فرآیندمحور<sup>۱۲</sup> از این وضعیت‌ها نیز رشد قابل ملاحظه‌ای نشان می‌دهند (برزونسکی و کاک، ۲۰۰۵). برای مثال، برزونسکی (۱۹۹۰) یک دیدگاه اجتماعی - شناختی مطرح کرده است که بر تفاوت‌های موجود در فرآیندهایی که افراد در وضعیت‌های هویتی مختلف به منظور تصمیم‌گیری، حل مسئله و پردازش اطلاعات مربوط به خود مورد استفاده قرار می‌دهند، تأکید می‌کند. نظریه سبک‌های هویت به جای تمرکز بر پیامد شکل‌گیری سبک‌ها، بر فرآیند شکل‌گیری هویت تأکید می‌کند. خلاصه‌مزبور (درباره نادیده انگاشتن پیامد شکل‌گیری سبک‌ها) به کمک مطالعاتی که در صدد بررسی رابطه بین سبک‌های هویت متفاوت و

شاخص‌های بهزیستی هستند، پر شده است. بر این اساس، سه جهت‌گیری یا سبک پردازش هویت شامل سبک اطلاعاتی<sup>۱۳</sup>، هنجاری<sup>۱۴</sup> و سردرگم / اجتنابی<sup>۱۵</sup> از یکدیگر متمایز می‌شوند (برزونسکی و کاک، ۲۰۰۵).

افراد با سبک هویت اطلاعاتی، درباره دیدگاه‌های خود شکاک بوده و همواره متمایلند که قضاوت درباره خود را تا هنگام پردازش و ارزیابی اطلاعات مربوط به خود به تعویق بیندازند (برزونسکی، ۱۹۹۰). جهت‌گیری هویت اطلاعاتی با تعمق درباره خود، تلاش‌های مقابله‌ای مسأله‌مدار، سبک معرفتی منطقی، احساس نیاز به شناخت، پیچیدگی شناختی، تصمیم‌گیری هدفمند، وظیفه‌شناسی، پذیرش و هویت موفق رابطه مثبت نشان می‌دهد (برزونسکی و کاک، ۲۰۰۰).

افراد با سبک هویت هنجاری در مواجهه با تعارضات هویت به طور نسبتاً خودآیند<sup>۱۶</sup> از انتظارات و توقعات «دیگران» مهم<sup>۱۷</sup> تبعیت می‌کند (برزونسکی، ۱۹۹۰). برخی مطالعات نشان می‌دهد که افراد با سبک هویت هنجاری سازگار و وظیفه‌شناس بوده و همچنین مفاهیم خود آنها پایدار و زودرس است (برزونسکی و کاک، ۲۰۰۰).

افراد با سبک هویت سردرگم در مواجهه با تعارضات و تصمیمات فردی اهمال‌کار و ناراضی بوده و علاقه‌مندند که رفتار آنها از طریق تقاضاها و مشوق‌های محیطی تعیین و کنترل گردد. سبک هویت سردرگم با سطوح پایین آگاهی از خود، وظیفه‌شناسی و مقاومت شناختی و با سطوح بالایی از راهبردهای تصمیم‌گیری غیرانطباقی و راهبردهای شناختی بدکارکرد، مقابله هیجان‌مدار و هویت مغشوش رابطه نشان می‌دهند (برزونسکی و کاک، ۲۰۰۰).

اگرچه تعهد در مدل مارسیا (۱۹۶۶) توجه فردی کمی را به خود جلب کرده است، پژوهش‌های اجتماعی - شناختی زیادی (برزونسکی، ۲۰۰۳) نشان می‌دهد که تعهدات فردی ثابت یا قاطعیت خود<sup>۱۸</sup> در ارتقای کارکرد فردی و بهزیستی روانشناختی نقش مهمی ایفا می‌کند. بریکمن (۱۹۸۷) خاطر نشان ساخته است «تعهد، رفتار فرد را در موقعیت‌هایی که وسوسه می‌شود به شکل دیگری رفتار کند، ثبات می‌بخشد». تعهدات برای افراد احساس هدفمندی و جهت‌گیری به همراه داشته و به مثابه یک چارچوب مرجع عمل می‌کنند که در محدوده آنها رفتار و بازخورد، ارزیابی و تنظیم می‌گردد

13- informational

14- normative

15- diffuse-avoidant

16- automatic manner

17- significant others

18- self certainty

1- Acheran, Sternberg & Glaser

2- Berzonsky & Kulk

3- Boyd

4- Commitment

5- Wentzel

6- Lubbers

7- achieved

8- moratorium

9- forceclosure

10- diffused

11- Adams

12- process-oriented



نتایج مطالعه برزونسکی و کاک (۲۰۰۵) نشان داد که دانشجویان با سبک اطلاعاتی در مقایسه با دانشجویان با سبک‌های هویت هنجاری و سردرگم در مقیاس‌های خودمختاری تحصیلی، خودبستگی، مهارت‌های مدیریت موثر زندگی، احترام و تحمل افراد متفاوت از خود، ایجاد روابط صمیمانه، استقلال هیجانی و اعتماد به نفس نمرات بالاتری گزارش کردند. همچنین، در مقایسه با دانشجویان با سبک هویت سردرگم، دانشجویان با سبک‌های هویت اطلاعاتی و هنجاری در مقیاس‌های اهداف تحصیلی، واقع بینی، نقشه‌های طولانی مدت درباره زندگی و اهداف و روابط پایدار با همسالان خود نمرات بالاتری نشان دادند. علاوه بر این، نتایج مطالعه فوق نشان داد که دانشجویان با سبک هویت اطلاعاتی در مقایسه با دانشجویان سردرگم در سبک زندگی نمرات بالاتری را گزارش کردند.

نتایج پژوهش ولوراس و بوسما<sup>۱۰</sup> (۲۰۰۵) نشان داد که اجتناب از مواجهه با موضوعات مربوط به هویت با بهزیستی روانشناختی رابطه منفی دارد؛ در حالی که وقتی فرد یا افراد با موضوعات هویت مواجه می‌شوند، شیوه ترجیحی آنان در مواجهه با موضوعات هویت با اهمیت به نظر نمی‌رسد. به عبارت دیگر، ولوراس و بوسما (۲۰۰۵) نشان می‌دهند که بین افراد با سبک‌های هویت اطلاعاتی و هنجاری در مقیاس‌های بهزیستی روانشناختی تفاوت معناداری وجود ندارد.

نتایج پژوهش بوید و همکاران (۲۰۰۳) نشان داد که سبک هویت سردرگم / اجتنابی با انتظارات منفی در باره موفقیت و عملکرد تحصیلی، رابطه مثبت؛ و سبک‌های هویت اطلاعاتی و هنجاری با انتظارات مثبت در باره موفقیت و عملکرد تحصیلی رابطه مثبت نشان داد. علاوه بر این، نتایج مطالعات برزونسکی و کاک (۲۰۰۰) نشان داد که سبک هویت اطلاعاتی با تکالیف رشدی دانش آموزان شامل هدف آموزشی، استقلال تحصیلی و روابط بین فردی بالیده رابطه مثبت دارد. رابطه بین سبک هویت سردرگم / اجتنابی با تکالیف مزبور منفی و سبک هویت هنجاری تنها با تکالیف هدف آموزشی رابطه مثبت نشان داد.

نتایج مطالعه برزونسکی و کاک (۲۰۰۵) درباره رابطه بین تکالیف سه‌گانه رشدی شامل استقلال تحصیلی<sup>۱۱</sup>، طراحی و شفاف سازی هدف<sup>۱۲</sup> و گسترش روابط بین فردی بالیده<sup>۱۳</sup> با عملکرد تحصیلی دانشجویان نشان داد که فقط عامل استقلال با عملکرد تحصیلی دانشجویان رابطه مثبت و

(بریکمن<sup>۱</sup>، ۱۹۸۷). مطالعات نشان داده‌اند قدرت تعهد با تصمیم‌گیری سنجیده و حساب شده و مقابله مسأله مدار رابطه مثبت و با اهمال‌کاری، دلیل تراشی، جهت‌گیری مبتنی بر دیگری، تمایل به تجربه ترس، قبل از تصمیم‌گیری و کمرویی کلی رابطه منفی دارد. همچنین مطالعات نشان داده‌اند که تعهد هویت با سبک‌های پردازش هویت رابطه دارد. افراد با جهت‌گیری‌های پردازش اطلاعاتی و هنجاری در مقایسه با افراد سردرگم / اجتنابی تعهدات و قراردادهای فردی قوی تری نشان می‌دهند (برزونسکی، ۱۹۹۰).

با تأکید بر اینکه سلامت چیزی فراتر از فقدان بیماری است (ریف<sup>۲</sup> و سینگر<sup>۳</sup>، ۱۹۹۸)؛ ریف (۱۹۸۹) پیشنهاد کرد که بهزیستی روانشناختی به آنچه فرد برای بهزیستی به آن نیاز دارد اشاره می‌کند. ریف (۱۹۸۹) دریافت که محققان درباره معیارهایی از قبیل دیدگاه مثبت نسبت به خود (پذیرش خود<sup>۴</sup>)، توانایی ایجاد بافت‌هایی منطبق با وضعیت روانشناختی خود (تسلط محیطی<sup>۵</sup>)، روابط گرم و قابل اعتماد با دیگران (روابط مثبت با دیگران<sup>۶</sup>)، هدفمندی و احساس جهت داشتن (هدف در زندگی<sup>۷</sup>)، رشد پیوسته توانایی‌های بالقوه فردی (رشد فردی<sup>۸</sup>) و مستقل بودن (استقلال<sup>۹</sup>) اتفاق نظر دارند. ملاک‌های فوق با کنش‌وری مثبت از قبیل رضایت از زندگی رابطه مثبت و با کنش‌وری‌هایی از قبیل افسردگی رابطه منفی نشان می‌دهد (ریف و سینگر، ۱۹۹۸). علاوه بر این، معیارهای مورد نظر با بهزیستی زیست‌شناختی<sup>۱۰</sup> نیز رابطه نشان می‌دهند (ریف و سینگر، ۲۰۰۲).

جهت‌گیری اطلاعاتی با بهزیستی رابطه مثبت، و جهت‌گیری سردرگم با بهزیستی رابطه منفی نشان می‌دهد. رابطه بین جهت‌گیری هنجاری و بهزیستی، مرز مشخص و روشنی ندارد. بنابراین، سبک هویت هنجاری همانند جهت‌گیری اطلاعاتی ممکن است با رفتارهای کارآمد رابطه مثبت؛ و مشابه با جهت‌گیری سردرگم با اجتناب هیجانی و اثرات ناتوان‌کننده اضطراب رابطه مثبت نشان دهد (برزونسکی، ۱۹۹۲). در نهایت، برخلاف جهت‌گیری اطلاعاتی، جهت‌گیری هنجاری با مقابله مبتنی بر مسأله و پذیرش به عنوان حوزه‌های اصلی خود رابطه منفی دارد (برزونسکی، ۱۹۹۰).

- 1- Brickman
- 2- Ryff
- 3- Singer
- 4- Self-acceptance
- 5- environmental mastery
- 6- positive reations with other
- 7- purpose in life
- 8- personal growth
- 9- autonomy
- 10- biological well-being

10- Vleorias & Bosma

11- academic autonomy

12- establishing and clarifying purpose

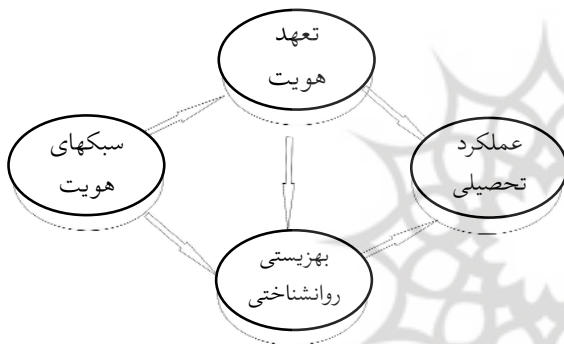
13- mature interpersonal relationships



سوال است. پاسخ هر ماده بر روی یک طیف پنج درجه‌ای (از کاملاً مخالف تا کاملاً موافق) مشخص می‌شود.

وایت، ومپلر و وین<sup>۱</sup> (۱۹۹۸) جهت بررسی اعتبار سازه آزمون پرسشنامه سبک‌های هویت (نسخه ۳)، نسخه اصلی (برزونسکی، ۱۹۹۲)، نسخه تجدیدنظر شده خود را مورد تحلیل قرار دادند. برای بررسی، آنان ابتدا سوالات تعهد را از مقیاس حذف کردند (سوالات مربوط به تعهد، سبک هویتی رانمی‌سنجد، بنابراین در تحلیل عامل‌های مربوط به سبک‌ها مورد استفاده قرار نمی‌گیرد). سپس پاسخ افراد به سوالات دیگر در سه سبک را به روش تحلیل عاملی اکتشافی و با استفاده از چرخش واریماکس با مولفه‌های اصلی مورد تجزیه و تحلیل قرار دادند.

نتایج تحلیل عاملی بدست آمده بسیار شبیه به تحلیل



نمودار ۱. الگوی اولیه رابطه بین سبک‌های هویت و عملکرد تحصیلی از طریق تعهد هویت و بهبودی روانشناختی

عاملی نسخه اصلی بود. ضریب همبستگی بین عوامل بدست آمده در نسخه تجدیدنظر شده وایت با نسخه اصلی به ترتیب: عامل اول (سبک اطلاعاتی)  $r=0/79$ ، عامل دوم (سبک هنجاری)  $r=0/81$ ، عامل سوم (سبک سردرگم / اجتنابی)  $r=0/84$  بدست آمد که همگی ضرایب بالا و قابل ملاحظه‌ای هستند. در پژوهش حاضر، ضرایب آلفای کرونباخ برای سبک‌های هویت اطلاعاتی، هنجاری، سردرگم / اجتنابی و تعهد هویت به ترتیب  $0/70$ ،  $0/52$ ،  $0/64$  و  $0/71$  بدست آمد. ب) مقیاس‌های بهبودی روانشناختی (PWB)<sup>۲</sup>: در این پژوهش به منظور بررسی بهبودی روانشناختی دانشجویان، از مقیاس‌های بهبودی روانشناختی ریف (۱۹۸۹) استفاده شد. در این مقیاس‌ها، پاسخ به هر ماده بر روی یک طیف ۶ درجه‌ای (از کاملاً مخالف تا کاملاً موافق) مشخص می‌شود. هر مقیاس شامل ۱۴ سوال بوده که ابعاد بهبودی روانشناختی

معنادار دارد. برخی دیگر از مطالعات نشان داده‌اند که عدم پذیرش دانش آموزان از سوی همسالان یا فقدان شبکه‌های اجتماعی حمایت‌کننده در پیش‌بینی نمرات عملکرد تحصیلی پایین (باهس، لادوهرالد، ۲۰۰۶؛ زترگرگن، ۲۰۰۳) و حتی تعداد فارغ‌التحصیلی پایین‌تر (ریسی، گرهاردستین و کیسترن، ۲۰۰۳) رابطه نشان می‌دهد. نتایج برخی از مطالعات حاکی از آن است که انگیزش به عنوان رفتارهای مبتنی بر هدف، از طریق فرآیندهای اجتماعی - شناختی تعدیل می‌گردد (پاتریک، آندرمن و رایان، ۲۰۰۲). در این بین و نترل (۲۰۰۵) بر نقش تعیین‌کننده روابط با همسالان به ویژه در اواخر دوره نوجوانی در ایجاد تداوم رفتارهای هدفمند تأکید می‌کند.

هدف پژوهش حاضر پاسخ به این سوال است که چگونه سبک‌های هویت با پیش‌بینی تعهد هویت و بهبودی روانشناختی، عملکرد تحصیلی دانشجویان را پیش‌بینی می‌کند. علاوه بر این، نقش تعهد هویت و مقیاس‌های بهبودی روانشناختی در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی نیز مورد توجه قرار می‌گیرد.

### روش

#### جامعه و نمونه

جامعه آماری پژوهش حاضر شامل دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه‌های آزاد و سراسری شهر بیرجند بود که در سال تحصیلی ۸۵-۱۳۸۴ مشغول به تحصیل بودند. از بین دانشجویان ۳۴۰ نفر (۱۴۵ پسر و ۱۹۵ دختر) با روش نمونه‌گیری چندمرحله‌ای انتخاب شدند. دانشجویان از رشته‌های مختلف تحصیلی در حوزه‌های علوم انسانی، علوم پایه، فنی و مهندسی و پزشکی در این پژوهش شرکت کردند. میانگین سنی دانشجویان پسر  $22/72$  ( $SD=5/21$ ) و میانگین سنی دانشجویان دختر  $21/28$  ( $SD=3/19$ ) بود.

#### ابزارهای پژوهش

الف) سیاهه سبک‌های هویت (ISI-6G)<sup>۵</sup>: سیاهه سبک‌های هویت اولین بار توسط برزونسکی (۱۹۸۹) برای اندازه‌گیری فرآیندهای شناختی - اجتماعی که نوجوانان در برخورد با مسائل مربوط به هویت از آن استفاده می‌کنند، طراحی شد. این سیاهه سه سبک هویتی شامل اطلاعاتی، هنجاری و سردرگم / اجتنابی را مورد ارزیابی قرار می‌دهد و شامل ۴۰

1- Buhs, Ladd & Herald  
2- Zettergren  
3- Risi, Gerhardstein  
4- Patrick, Anderman & Ryan  
5- Identity Style Inventory

1- White, Wamler & Winn  
2- Psychological Well-being Scales.



تفاوت‌های فردی در سبک‌های هویت و عملکرد...  
امید شکری، مهرناز شهرآرای، زهره دانش‌پور، رضا دستجردی

میانگین (انحراف استاندارد)		شاخصها	متغیرها
دختر	پسر		
۳۹/۱۲ (۵/۶۵)	۳۹/۲۵ (۶/۳۷)	اطلاعاتی	سبک‌های هویت
۳۱/۴۸ (۴/۹۴)	۳۰/۹۶ (۶/۱۹)	هنجاری	
۲۵/۳۳ (۵/۷۲)	۲۶/۲۹ (۵/۵۲)	سردرگم / اجتنابی	
۳۷/۱۲ (۵/۹۳)	۳۶/۷۴ (۵/۷۵)	تعهد هویت	بهبودی روانشناختی
۵۱/۵۱ (۸/۱۲)	۵۲/۶۴ (۷/۷۶)	استقلال	
۵۶/۱۳ (۹/۵۵)	۵۵/۲۶ (۹/۷۸)	تسلط محیطی	
۶۱/۶۶ (۸/۱۶)	۵۹/۲۴ (۹/۱۲)	رشد فردی	
۵۹/۶۳ (۱۰/۴۹)	۵۶/۱۲ (۱۱/۱۱)	روابط مثبت با دیگران	
۵۹/۴۵ (۹/۸۲)	۵۸/۰۸ (۹/۴۵)	هدف در زندگی	
۵۳/۸۲ (۱۱/۰۸)	۵۲/۹۴ (۱۰/۶۷)	پذیرش خود	
۱۶/۰۴ (۱/۹۱)	۱۵/۵۳ (۱/۷۵)	عملکرد تحصیلی	

جدول ۱. میانگین و انحراف استاندارد نمره‌های دانشجویان در سبک‌های هویت،

تعهد هویت و مقیاس‌های بهبودی روانشناختی با تفکیک جنس

مقیاس‌های ششگانه بهبودی روانشناختی و عملکرد تحصیلی را نشان می‌دهد. از آنجاکه در این پژوهش، هدف بررسی اثرات غیرمستقیم سبک‌های هویت بر عملکرد تحصیلی از طریق تعهد هویت و هر یک از مقیاس‌های شش گانه بهبودی روانشناختی، و بررسی اثر مستقیم و غیرمستقیم تعهد بر عملکرد تحصیلی از طریق مقیاس‌های شش گانه و بررسی اثر مستقیم مقیاس‌های شش گانه بر عملکرد تحصیلی است، از الگوی تحلیل مسیر استفاده می‌شود.

مدل ریف (۱۹۸۹) مشتمل بر پذیرش خود، تسلط محیطی، روابط مثبت با دیگران، هدف در زندگی، رشد فردی و استقلال را ارزیابی می‌کند. ویژگی‌های روانسنجی نسخه اصلی مقیاس‌های بهبودی روانشناختی قابل قبول گزارش شدند (ریف، ۱۹۸۹). در پژوهش حاضر، ضرایب آلفای کرونباخ برای هر یک از مقیاس‌های بهبودی روانشناختی پذیرش خود، تسلط محیطی، روابط مثبت با دیگران، هدف در زندگی، رشد فردی و استقلال به ترتیب ۰/۷۷، ۰/۷۷، ۰/۷۴، ۰/۷۵، ۰/۷۲ و ۰/۶۰ بدست آمد.

ج) داده‌های مربوط به عملکرد تحصیلی دانشجویان از طریق آموزش کل هر دانشکده برای گروه نمونه جمع‌آوری گردید. در این پژوهش از نمره میانگین درسی دانشجویان به عنوان شاخص عینی عملکرد تحصیلی آنان استفاده شد.

### شیوه اجرا

بعد از انتخاب تصادفی آزمودنی‌ها، پرسشنامه سبک‌های هویت و مقیاس‌های بهبودی روانشناختی به ترتیب و به طور گروهی برای پاسخ‌گویی در اختیار دانشجویان قرار گرفت.

### نتایج

جدول ۲، همبستگی بین سبک‌های هویت، تعهد هویت،

جدول ۲. ماتریس همبستگی بین سبک‌های هویت، تعهد هویت، مقیاس‌های ششگانه بهبودی روانشناختی و عملکرد تحصیلی متغیرها

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰
سبک اطلاعاتی										
سبک هنجاری	**۰/۵۱									
سبک سردرگم اجتنابی	*-۰/۱۱	**۰/۲۲-								
تعهد هویت	**۰/۳۸	**۰/۴۳	**۰/۲۵							
استقلال	**۰/۱۵	-۰/۰۰۲	**۰/۲۵-	**۰/۳۳						
تسلط محیطی	**۰/۳۶	**۰/۲۴	-۰/۱۳	**۰/۴۹	**۰/۴۴					
رشد فردی	**۰/۳۹	**۰/۲۱	-۰/۱۷	**۰/۳۷	**۰/۲۹	**۰/۵۵				
روابط مثبت با دیگران	**۰/۲۷	**۰/۲۱	-۰/۱۳	**۰/۴۴	**۰/۳۳	**۰/۵۷	**۰/۴۱			
هدف در زندگی	**۰/۳۳	**۰/۲۵	-۰/۲۶	**۰/۴۹	**۰/۳۸	**۰/۷۱	**۰/۶۶	**۰/۴۹		
پذیرش خود	**۰/۳۰	**۰/۲۳	-۰/۱۰	**۰/۴۶	**۰/۴۲	**۰/۶۷	**۰/۵۰	**۰/۵۶	**۰/۶۷	
عملکرد تحصیلی	**۰/۱۹	**۰/۱۶	-۰/۱۳	**۰/۲۸	**۰/۱۲	**۰/۱۷	**۰/۲۳	**۰/۱۴	**۰/۲۱	**۰/۱۳

\*P<۰/۰۵، \*\*P<۰/۰۱

تحصیلی (متغیرهای درونزای تعهد هویت، تسلط محیطی و متغیرهای برونزا، سبک‌های هویت اطلاعاتی، هنجاری و سردرگم / اجتنابی) نشان داد که الگو ۰/۰۹ از واریانس عملکرد تحصیلی را تبیین می‌کند. همان‌طور که در الگوی شماره ۱ اشاره شد متغیرهای برونزای سبک هویت اطلاعاتی، هنجاری و سردرگم به ترتیب با ضرایب رگرسیونی برابر با ۰/۲۲، ۰/۴۰ و ۰/۳۷ - اثری معنادار بر متغیر درونزای مستقل (تعهد هویت) نشان دادند. این ضرایب در الگوهای دیگر نیز تکرار می‌گردد. لذا از اشاره مجدد به آن در الگوهای بعدی صرف نظر می‌گردد. اثر متغیرهای درونزای مستقل پژوهش (تعهد هویت، تسلط محیطی) بر درونزای وابسته (عملکرد تحصیلی) به ترتیب ۰/۲۶ و ۰/۱۳ بدست آمده معنادار است. نمودار ۳ الگوی تحلیل مسیر را پس از محاسبه ضرایب مسیر و اثرات مستقیم بین متغیرها نشان می‌دهد.

پس از برآورد پارامترها، برازش الگو اندازه‌گیری شد. از مجموع آماره‌های برازش، چهار شاخص AGFI، GFI، RMSEA و خي دو از اهمیت بیشتری برخوردار است. در این الگو  $AGFI=0/97$ ،  $GFI=0/99$  و  $RMSEA=0/043$  بدست آمده که برازش الگو با داده‌ها را نشان می‌دهد. آماره خي دو میزان تفاوت ماتریس مشاهده شده و برآورد شده را اندازه‌گیری می‌کند. در این الگو میزان ارزش خي دو ۸/۱۱ با درجه آزادی ۵ غیر معنادار ( $p < 0/15$ ) بدست آمد.

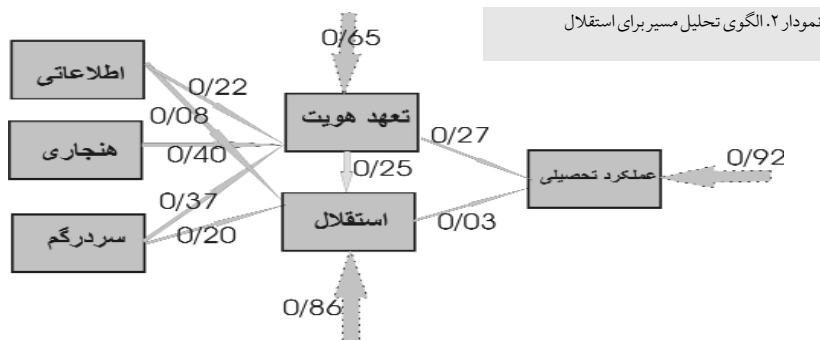
اثرات غیرمستقیم و کل متغیرها بر یکدیگر نشان می‌دهد که اثر غیرمستقیم متغیرهای برونزا به ترتیب ۰/۱۱، ۰/۰۷ و ۰/۱۰ - و اثر کل آنها به ترتیب ۰/۰۹، ۰/۱ و ۰/۱۰ - به دست آمد. اثرات غیرمستقیم کل متغیرهای برونزا معنادار می‌باشند. اثر غیرمستقیم و کل تعهد هویت بر عملکرد تحصیلی از طریق تسلط محیطی به ترتیب ۰/۰۶ و ۰/۳۲ بدست آمده معنادار می‌باشند.

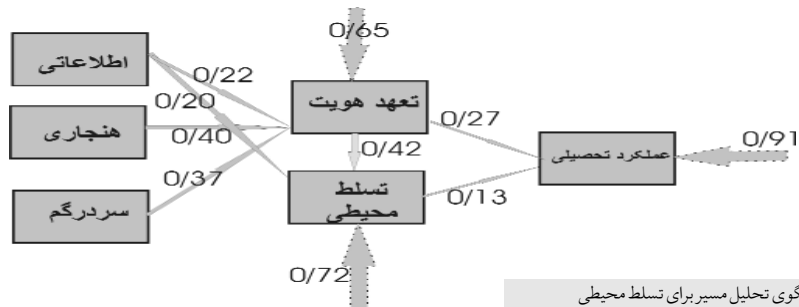
اثر متغیرهای برونزا و درونزای مستقل پژوهش بر عملکرد تحصیلی (متغیرهای درونزای تعهد هویت، استقلال و متغیرهای برونزا، سبک‌های هویت اطلاعاتی، هنجاری و سردرگم / اجتنابی) نشان داد که الگو ۰/۰۸ از واریانس عملکرد تحصیلی را تبیین می‌کند. متغیرهای برونزای سبک هویت اطلاعاتی، هنجاری و سردرگم به ترتیب با ضرایب رگرسیونی برابر با ۰/۲۲، ۰/۴۰ و ۰/۳۷ - اثری معنادار بر متغیر درونزای مستقل (تعهد هویت) نشان دادند. فقط سبک اطلاعاتی با ضرایب رگرسیونی ۰/۰۸ اثری معنادار بر متغیر درونزای مستقل استقلال نشان داد. همچنین اثر متغیرهای درونزای مستقل پژوهش (تعهد هویت) بر درونزای وابسته (عملکرد تحصیلی) ۰/۲۷ بدست آمد که معنادار است. واریانس تبیین شده متغیرهای درونزای مستقل (تعهد هویت، استقلال) از طریق متغیرهای برونزا به ترتیب ۰/۳۵ و ۰/۱۴ می‌باشد. نمودار ۲ الگوی تحلیل مسیر را پس از محاسبه ضرایب مسیر و اثرات مستقیم بین متغیرها نشان می‌دهد.

پس از برآورد پارامترها، برازش الگو اندازه‌گیری می‌شود. در این الگو  $AGFI=0/93$ ،  $GFI=0/99$  و  $RMSEA=0/085$  بدست آمده که برازش الگو با داده‌ها را نشان می‌دهد. در این الگو میزان ارزش خي دو ۱۳/۷۱ با درجه آزادی ۴ معنادار ( $p < 0/008$ ) بدست آمد.

یکی از مهمترین کارکردهای تحلیل مسیر، اندازه‌گیری اثرات غیرمستقیم و اثرات کل متغیرها بر یکدیگر است. نتایج نشان می‌دهد که اثر غیرمستقیم متغیرهای برونزا به ترتیب ۰/۰۶، ۰/۱۱ و ۰/۱۱ - و اثر کل آنها به ترتیب ۰/۰۶، ۰/۱۱ و ۰/۱۱ - به دست آمد. اثرات غیرمستقیم و کل متغیرهای برونزا معنادار می‌باشند. اثر کل متغیر تعهد هویت بر عملکرد تحصیلی ۰/۲۸ بدست آمده معنادار است.

اثر متغیرهای برونزا و درونزای مستقل پژوهش بر عملکرد





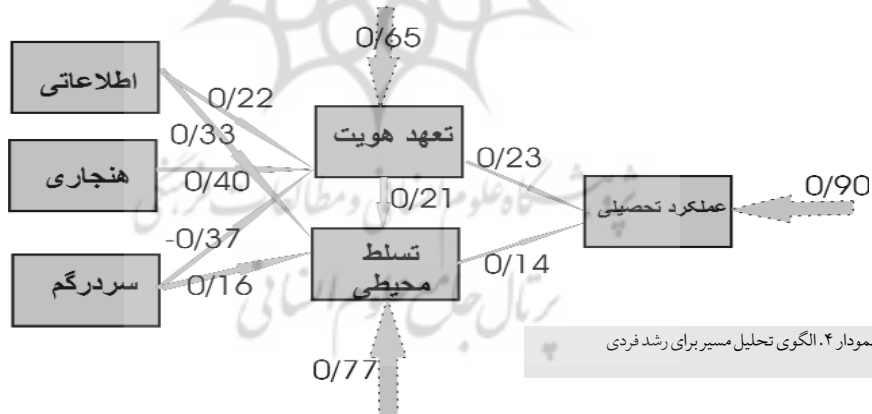
نمودار ۳. الگوی تحلیل مسیر برای تسلط محیطی

واثر کل آنها به ترتیب  $0/10$ ،  $0/10$  و  $0/12$  - به دست آمد. در این الگو اثرات غیرمستقیم و کل متغیرهای برونزا نیز معنادار می‌باشند. اثر کل تعهد هویت بر عملکرد تحصیلی از طریق رشد فردی  $0/26$  بدست آمده که معنادار است.

اثر متغیرهای برونزا و درونزای مستقل پژوهش بر عملکرد تحصیلی (متغیرهای درونزای تعهد هویت، روابط مثبت با دیگران و متغیرهای برونزا، سبک‌های هویت اطلاعاتی، هنجاری و سردرگم / اجتنابی) نشان داد که الگو  $0/10$  از واریانس عملکرد تحصیلی را تبیین می‌کند. اثر متغیرهای

اثر متغیرهای برونزا و درونزای مستقل پژوهش بر عملکرد تحصیلی (متغیرهای درونزای تعهد هویت، رشد فردی و متغیرهای برونزا، سبک‌های هویت اطلاعاتی، هنجاری و سردرگم / اجتنابی) نشان داد که الگو  $0/10$  از واریانس عملکرد تحصیلی را تبیین می‌کند.

اثر متغیرهای درونزای مستقل پژوهش (تعهد هویت و رشد فردی) بر درونزای وابسته (رشد فردی) به ترتیب  $0/23$  و  $0/14$  بدست آمده که معنادار است. نمودار ۴ الگوی تحلیل مسیر را پس از محاسبه ضرایب مسیر و اثرات مستقیم بین متغیرها



نمودار ۴. الگوی تحلیل مسیر برای رشد فردی

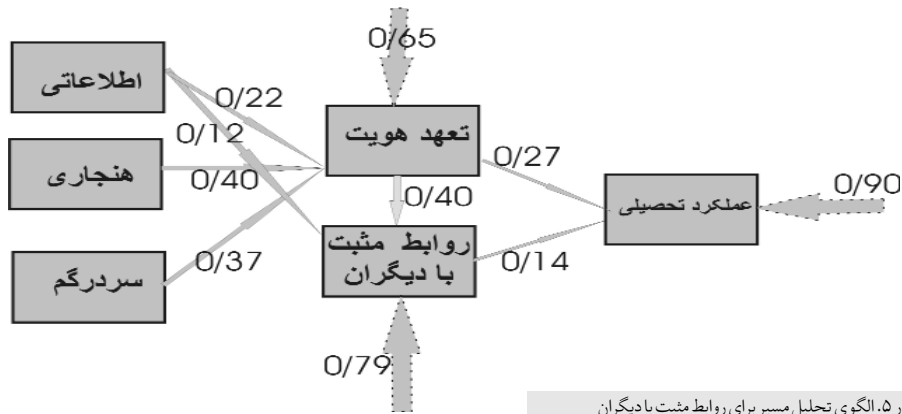
درونزای مستقل پژوهش (تعهد هویت و روابط مثبت با دیگران) بر درونزای وابسته (عملکرد تحصیلی) به ترتیب  $0/27$  و  $0/14$  بدست آمده که معنادار است. نمودار ۵ الگوی تحلیل مسیر را پس از محاسبه ضرایب مسیر و اثرات مستقیم بین متغیرها نشان می‌دهد.

در این الگو  $GFI=0/99$ ،  $AGFI=0/97$  و  $RMSEA=0/39$  بدست آمده که برازش کامل الگو با داده‌ها را نشان

نشان می‌دهد.

در این الگو  $GFI=0/98$ ،  $AGFI=0/98$  و  $RMSEA=0/00$  بدست آمده که برازش کامل الگو با داده‌ها را نشان می‌دهد. در این الگو میزان ارزش خبی دو  $3/96$  با درجه آزادی ۴ غیر معنادار ( $p < 0/41$ ) بدست آمد.

اثرات غیرمستقیم و کل متغیرها بر یکدیگر نشان می‌دهد که اثر غیرمستقیم متغیرهای برونزا به ترتیب  $0/10$ ،  $0/10$  و  $0/12$  -



نمودار ۵. الگوی تحلیل مسیر برای روابط مثبت با دیگران

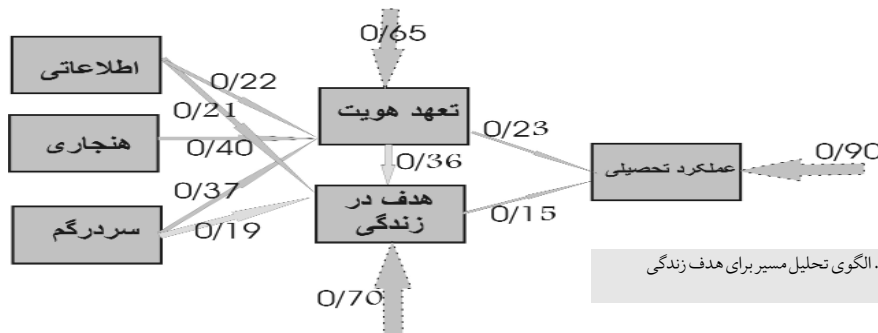
پژوهش (تعهد هویت و هدف در زندگی) بر درونزای وابسته (عملکرد تحصیلی) به ترتیب ۰/۲۳ و ۰/۱۵ بدست آمده معنادار است. نمودار ۶ الگوی تحلیل مسیر را پس از محاسبه ضرایب مسیر و اثرات مستقیم بین متغیرها نشان می‌دهد. در این الگو  $GFI=0/99$ ،  $AGFI=0/97$  و  $RMSEA=0/34$  بدست آمده که نشان می‌دهد در این الگو میزان ارزش‌خیزی دو ۵/۵۷ با درجه آزادی ۴ غیر معنادار ( $p < 0/23$ ) بدست آمد.

اثرات غیرمستقیم و کل متغیرها بر یکدیگر نشان می‌دهد که اثر غیرمستقیم متغیرهای برونزا به ترتیب ۰/۱۱، ۰/۱۲ و ۰/۱۲ - و اثر کل آنها به ترتیب ۰/۱۰، ۰/۱۰ و ۰/۱۲ - به دست آمد. در این الگو اثرات غیرمستقیم و کل متغیرهای برونزا نیز معنادار می‌باشند. اثر غیرمستقیم و کل تعهد هویت بر عملکرد تحصیلی از طریق تسلط محیطی به ترتیب ۰/۰۶ و ۰/۳۲

می‌دهد. در این الگو میزان ارزش‌خیزی دو ۷/۶۱ با درجه آزادی ۵ غیر معنادار ( $p < 0/18$ ) بدست آمد.

اثرات غیرمستقیم و کل متغیرها بر یکدیگر نشان می‌دهد که اثر غیرمستقیم متغیرهای برونزا به ترتیب ۰/۰۸، ۰/۱۱ و ۰/۱۰ - و اثر کل آنها به ترتیب ۰/۰۸، ۰/۱۱ و ۰/۱۰ - به دست آمد. در این الگو اثرات غیرمستقیم و کل متغیرهای برونزا نیز معنادار می‌باشند. اثر غیرمستقیم و کل تعهد هویت بر عملکرد تحصیلی از طریق روابط مثبت با دیگران به ترتیب ۰/۰۶ و ۰/۳۳ بدست آمده معنادار می‌باشند.

اثر متغیرهای برونزا و درونزای مستقل پژوهش بر عملکرد تحصیلی (متغیرهای درونزای تعهد هویت، هدف زندگی و متغیرهای برونزا، سبک‌های هویت اطلاعاتی، هنجاری و سردرگم/اجتنابی) نشان داد که الگو ۰/۱۰ از واریانس عملکرد تحصیلی را تبیین می‌کند. اثر متغیرهای درونزای مستقل

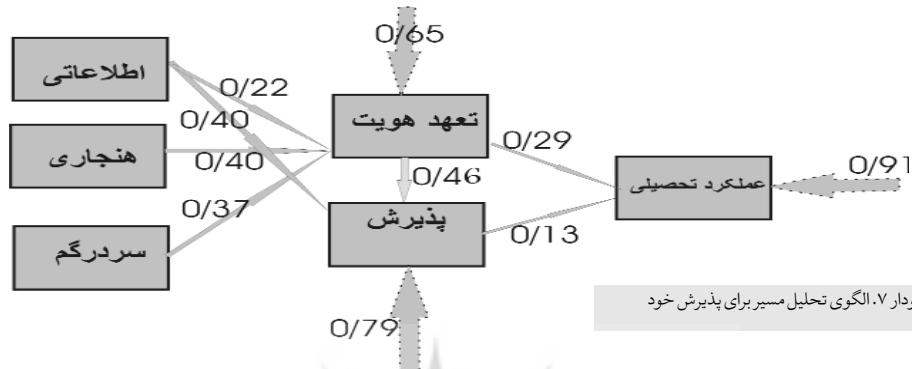


نمودار ۶. الگوی تحلیل مسیر برای هدف زندگی



تحصیلی با برخی ابعاد شخصیت از قبیل هویت موفق (کراس و آلن، ۱۹۷۰)، وظیفه‌شناسی (چامورو-پرموزیک و فرنهام، ۲۰۰۳) و گشودگی در برابر تجربه (فارسیدس و وودفیلد، ۲۰۰۳) رابطه مثبت نشان می‌دهد، این در حالی است که ابعاد

بدست آمد که معنادار می‌باشند. اثر غیرمستقیم و کل تعهد هویت بر عملکرد تحصیلی از طریق تسلط محیطی به ترتیب ۰/۰۶ و ۰/۲۹ بدست آمده که معنادار می‌باشند. اثر متغیرهای برونزا و درونزای مستقل پژوهش بر عملکرد



شخصیتی فوق، با سبک هویت اطلاعاتی رابطه مثبت و با سبک هویت سردرگم / اجتنابی رابطه منفی دارد (برزونسکی، ۱۹۹۰). به منظور تبیین اثر غیرمستقیم و مثبت سبک‌های هویت اطلاعاتی و هنجاری و اثر غیرمستقیم و منفی سبک هویت سردرگم / اجتنابی از طریق تعهد هویت بر عملکرد تحصیلی همسو با مطالعات چامورو - پرموزیک و فرنهام (۲۰۰۳) استراتز، پری و منس<sup>۳</sup> (۲۰۰۰) و پیکارزکا<sup>۴</sup> (۲۰۰۰) و همسو با مطالعه برزونسکی (۲۰۰۳)، نورمی، آنولا، سالمرا - آرو و لیندروس<sup>۵</sup> (۲۰۰۳) و پیکارزکا (۲۰۰۰) رابطه مثبت بین سبک‌های هویت اطلاعاتی و هنجاری با عامل وظیفه‌شناسی و سبک‌های مقابله انطباقی و رابطه مثبت بین سبک سردرگم / اجتنابی با روان رنجورخویی و سبک‌های مقابله غیرانطباقی مورد توجه قرار می‌گیرد.

برخی از مطالعات نشان داده‌اند که بین وظیفه‌شناسی و عملکرد تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد (کلینگ<sup>۶</sup>، ۲۰۰۱). آنچه درباره رابطه بین وظیفه‌شناسی و عملکرد تحصیلی اشاره گردید عجیب به نظر نمی‌رسد، چرا که وظیفه‌شناسی با برخی از ویژگی‌های مرتبط با عملکرد نظیر تلاش به منظور پیشرفت، وظیفه‌شناسی، نظم و مسؤولیت پذیری (چامورو-پرموزیک و فرنهام، ۲۰۰۳) رابطه دارد. به نظر می‌رسد که وظیفه‌شناسی با انگیزش رابطه نزدیکی دارد و

تحصیلی (متغیرهای درونزای تعهد هویت، پذیرش خود و متغیرهای برونزا، سبک‌های هویت اطلاعاتی، هنجاری و سردرگم / اجتنابی) نشان داد که الگو ۰/۰۹ از واریانس مقیاس هدف در زندگی را تبیین می‌کند. اثر متغیرهای درونزای مستقل پژوهش (تعهد هویت و پذیرش خود) بر درونزای وابسته (عملکرد تحصیلی) به ترتیب ۰/۲۹ و ۰/۱۳ بدست آمده که معنادار است. نمودار ۷ الگوی تحلیل مسیر را پس از محاسبه ضرایب مسیر و اثرات مستقیم بین متغیرها نشان می‌دهد.

در این الگو  $GFI=0/99$ ,  $AGFI=0/95$  و  $0/067$   $RMSEA=$  بدست آمده که برآزش کامل الگو با داده‌ها را نشان می‌دهد. در این الگو میزان ارزش‌خیزی دو ۱۵/۱۲ با درجه آزادی ۶ غیر معنادار ( $p < 0/019$ ) بدست آمد.

اثرات غیرمستقیم و کل متغیرها بر یکدیگر نشان می‌دهد که اثر غیرمستقیم متغیرهای برونزا به ترتیب ۰/۰۶، ۰/۱۱ و ۰/۱۰ - و اثر کل آنها به ترتیب ۰/۰۷، ۰/۱۱ و ۰/۱۰ - به دست آمد. در این الگو اثرات غیرمستقیم و کل متغیرهای برونزا نیز معنادار می‌باشند. اثر غیرمستقیم و کل تعهد هویت بر عملکرد تحصیلی از طریق تسلط محیطی به ترتیب ۰/۰۶ و ۰/۳۵ بدست آمده که معنادار می‌باشند.

#### بحث

نتایج مطالعات مختلف نشان داده است که عملکرد

1-Chamorro-Premuzic & Furnham

2-Farsides & Woodfield

3-Struthers, Perry & Menec

4- Piekarska

5-Nurmi, Aunola, Salmela-Aro & Lindros

6- Kling



پیکارزکا (۲۰۰۰) نیز نشان داد که تنیدگی و اضطراب یادگیرندگان از طریق راهبردهای مقابله‌ای غیرانطباقی در برانگیختن سطح بهینه‌ای از تحریک‌پذیری و فعالیت‌ها برای بهزیستی و عملکرد تحصیلی آنان مخرب است، تنظیم می‌گردد.

درباره رابطه مثبت بین سبک مقابله مسئله مدار و عملکرد تحصیلی توجه به این مهم ضروری به نظر می‌رسد که یادگیرندگان با سبک مقابله مسئله مدار، بر این باورند که تجربه تنیدگی در موقعیت‌های مختلف از جمله موقعیت‌های تحصیلی، دسترسی به اهداف آتی را غیرمحمول نمی‌سازد. به عبارت دیگر، این یادگیرندگان در مقایسه با یادگیرندگان با سبک‌های مقابله غیرانطباقی (نظیر هیجان مداری و اجتنابی) تجربه هیجان‌نا منفی را بخش جدایی‌ناپذیر موقعیت‌های آکادمیک تصور می‌کنند و بر این باورند که توانایی لازم برای مقابله با عوامل استرس‌زا را دارند. لذا از انگیزش آنها نسبت به دستیابی به اهداف خودکاسته نمی‌شود (تری، ۱۹۹۴).

اما درباره رابطه منفی بین سبک‌های مقابله غیرانطباقی با عملکرد تحصیلی، همسو با مطالعه نورمی و دیگران (۲۰۰۳) ضرورت تأکید بر دور باطل بین سبک‌های مقابله غیرانطباقی و عملکرد تحصیلی پایین بیش از پیش احساس می‌گردد. به عبارت دیگر، سطوح پایین پیشرفت تحصیلی پیش‌بینی‌کننده تمایل به استفاده از سبک‌های مقابله ناکارآمد، و استفاده از سبک‌های مقابله ناکارآمد تبیین‌کننده عملکرد تحصیلی پایین است. بی‌شک استفاده از راهبردهای مقابله‌ای ناکارآمد با برانگیختن رفتارهای نامرتب با تکلیف عملکرد فرد را در انجام آن تکلیف تضعیف می‌کند.

در تبیین یافته مربوط به اثر مستقیم مثبت و معنادار تعهد هویت بر عملکرد تحصیلی و اثر غیر مستقیم و معنادار آن از طریق مقیاس‌های رشد فردی، روابط مثبت با دیگران، هدف‌درد زندگی و پذیرش خود بر عملکرد تحصیلی همسو با دیدگاه برزونسکی (۲۰۰۳) می‌توان ادعا داشت که تعهدات فردی ثابت یا قاطعیت خود در ارتقاء کارکرد فردی افراد در گستره‌ای از موقعیت‌های متفاوت نقش مهمی ایفا می‌کند. تعهداتی که به دنبال یک دوره اکتشاف و آزمایشگری انتخاب می‌شوند، در مقایسه با تعهدات انتسابی منعطف‌تر و انطباقی‌تر به نظر می‌رسند. تعهداتی که توسط فرد انتخاب می‌شود شاخصی از درونی‌سازی ساز و کارهای خودکنترلی بوده و در انعکاس شیوه‌ای هر چه بالیده‌تر از عملکرد روانی - اجتماعی موثر

این ویژگی شخصیتی - به ویژه زمانی که تعیین‌کننده‌های درونی انگیزش مورد توجه قرار می‌گیرند - یکی از پیش‌بینی‌کننده‌های عملکرد محسوب می‌گردد (ساکت، گرایز و الینگسون، ۱۹۹۸). بنابراین، منظم بودن، پشتکار، پیشرفت‌مداری و دقت می‌تواند عملکرد فرد در حوزه‌های مختلف از جمله موقعیت‌های تحصیلی را به طور مثبت پیش‌بینی کند (فرنهام، چامورو-پرموزیک و مک دوگال، ۲۰۰۳؛ موفافی، فرنهام و کرامپ، ۲۰۰۳).

مطالعات متفاوت دیگری نیز نشان داده‌اند که بین روان‌رنجورخویی و عملکرد تحصیلی رابطه منفی و معنادار وجود دارد (ریندرمن و نیوبائتر، ۲۰۰۱). رابطه بین عملکرد تحصیلی با روان‌رنجورخویی عمدتاً با توجه به مفهوم اضطراب به ویژه در موقعیت‌های تنیدگی‌زا از قبیل امتحانات دانشگاه تبیین شده است. چامورو-پرموزیک و فرنهام (۲۰۰۲) دریافتند که دانشجویان با روان‌رنجورخویی بالا، با احتمال بیشتری در مقایسه با دانشجویان با روان‌رنجورخویی پایین به دلیل بیماری‌های جسمی و روانی از شرکت در امتحانات نهایی صرف نظر می‌کنند. بنابراین، روان‌رنجورخویی نه تنها با عملکرد تحصیلی پایین، بلکه با سطوح بالایی از آسیب‌های جسمانی از قبیل تنش عضلانی، اختلالات گوارشی و تعریق رابطه دارد (متیوز<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۰۰). بر این اساس، روان‌رنجورخویی با مفهوم خودضعیف‌تر (ول<sup>۵</sup> و متیوز، ۱۹۹۴) و خودارزیابی‌های گزارش شده پایین رابطه نشان می‌دهد (فرنهام، چامورو-پرموزیک و موفافی، ۲۰۰۳). زانگ<sup>۶</sup> (۲۰۰۳) تأکید می‌کند که دانش‌آموزان با عدم ثبات هیجانی بالا و عزت‌نفس پایین (روان‌رنجورخویی بالا) همواره از خطر اشتباه‌کردن اجتناب می‌کنند. بنابراین از انجام تکالیفی که نیازمند به بازتولید صرف مطالب یاد گرفته شده می‌باشد، بیشتر احساس راحتی می‌کنند. این یافته‌ها با نتایج پژوهش داف<sup>۷</sup> و همکاران (۲۰۰۴) همسو می‌باشد.

در همین راستا، نتایج برخی دیگر از مطالعات بر نقش با اهمیت سبک‌های مقابله در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی تأکید داشته‌اند (استراترز و دیگران، ۲۰۰۰؛ پیکارزکا، ۲۰۰۰). نتایج مطالعه استراترز و دیگران (۲۰۰۰) نشان داد که سبک مقابله مسئله مدار، با انگیزش بالا در یادگیرندگان و عملکرد تحصیلی بهتر در آنان رابطه مثبت نشان می‌دهد. نتایج مطالعه

1-Sackett, Gruys & Ellingson  
2- Moutafi, Furnham & Crump  
3- Rinderman & Neubauer  
4- Mathews  
5- Well  
6- Zhang  
7- Duff



رشد فردی نیز از طریق ویژگی‌هایی نظیر احساس تحول مداوم، پذیرش تجارب جدید، تجربه تغییر در خود و رفتار خود در طول زمان مشخص می‌گردد. به منظور تبیین اثر مثبت رشد فردی بر عملکرد تحصیلی رابطه مثبت این مقیاس با عامل پذیرش مورد توجه قرار می‌گیرد (شموته وریف، ۱۹۹۷). مک کری (۱۹۸۷) برای پذیرش در قلمرو روانشناسی تربیتی جایگاه ویژه‌ای را تعریف می‌کند: پذیرش با اندازه‌های مرتبط با هوش و تا حد قابل توجهی با اندازه‌های واگرا<sup>۴</sup> رابطه نشان می‌دهد. علاوه بر این مک کری (۱۹۸۷) تأکید می‌کند که پذیرش در عملکرد خلاقانه افراد نقش قابل توجهی دارد. نتایج مطالعه لانس بوری<sup>۵</sup> و همکاران (۲۰۰۳) نیز نشان داد که پذیرش به دلیل همبستگی بالا با استفاده از راهبردهای یادگیری مبتنی بر تفکر انتقادی، در دستیابی به نمرات بالاتر موثر واقع می‌شود.

در تبیین اثر مستقیم، مثبت و معنادار روابط مثبت با دیگران بر عملکرد تحصیلی دانشجویان، توجه به این مهم ضروری به نظر می‌رسد که برخی از محققان از قبیل فرانسیس و رادکا<sup>۶</sup> (۱۹۹۵) در تبیین علل تجربه افت تحصیلی دانش‌آموزان بر نقش عدم مشارکت در فعالیت‌های کلاسی و نقایص ارتباطی تأکید کرده‌اند. علاوه بر این، اجتناب از روابط کارآمد با همسالان به دلیل همانندی با عدم دریافت تقویت‌های اجتماعی در ایجاد انزوا، احساسات تنهایی و رشد افسردگی نقش قابل ملاحظه‌ای ایفا می‌کند (انگلز، هیدالگو و مندز<sup>۷</sup>، ۲۰۰۵).

هدف در زندگی نیز به کمک ویژگی‌هایی نظیر احساس هدف و جهت، احساس معنا در زندگی مشخص می‌گردد. علاوه بر نقش انگیزاننده هدف (فورد<sup>۸</sup>، ۱۹۹۲)، تأکید بر رابطه بین این مقیاس با عامل وظیفه‌شناسی در تبیین نقش موثر و کارآمد آن در موقعیت‌های تحصیلی از اهمیت بسزایی برخوردار است.

پذیرش خود در نظریه بهزیستی روانشناختی ریف (۱۹۸۹) از طریق ویژگی‌هایی نظیر روابط گرم، رضایت بخش و قابل اطمینان با دیگران، حساسیت نسبت به رفاه دیگران، توانایی همدلی بالا، قابلیت عاطفی و صمیمیت مشخص می‌گردد. ادبیات پژوهش در قلمرو «باورهای خود<sup>۹</sup>» نشان می‌دهد که تلاش‌های تجربی به عمل آمده برای تفکیک نظری این باورها نظیر مفهوم خود، عزت نفس و خودکارآمدی موفقیت‌چندانی

واقع می‌شوند. تعهدات انتسابی نیز قوی بوده اما در مقایسه با تعهدات انتخاب شده به وسیله فرد به دلیل فقدان ویژگی‌های انعطاف‌پذیری و انطباقی بودن شیوه کمتر بالیده‌ای را از عملکرد افراد در قلمروهای مختلف و از جمله قلمروهای تحصیلی به منصفه ظهور می‌رسانند.

استقلال از طریق ویژگی‌هایی نظیر ارزیابی خود به کمک معیارهای فردی، خودتعیین‌کنندگی و خودکفایی و مقاومت در برابر فشارهای اجتماعی به منظور اندیشیدن و عمل کردن به طرق خاص و تنظیم رفتار از درون مشخص می‌گردد. در پژوهش حاضر بر خلاف مطالعه برزونسکی و کاک (۲۰۰۵) بین مقیاس استقلال با عملکرد تحصیلی رابطه معناداری بدست نیامد.

در تبیین یافته پژوهش حاضر در خصوص عدم معناداری بعد استقلال در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی تأکید بر نقش پارادایم‌های فرهنگی از اهمیت بالایی برخوردار است. به عبارت دیگر، مهمترین مولفه ارزشی نشانگان فرهنگی فردگرا احساس استقلال و خودکفایی است، در حالی که در نشانگان فرهنگی جمع‌گرا تأکید بر ارتباط با دیگری است (قربانی<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۳). علاوه بر این، از نقطه نظر کاونینگتون<sup>۲</sup> (۱۹۸۴) در فرهنگ غرب در مقایسه با فرهنگ شرق، تجربه احساس استقلال و خودارزشمندی ارتباط تنگاتنگی با عملکرد فردی افراد نشان می‌دهد. در همین راستا، توجه به این نکته ضرورتی اجتناب‌ناپذیر دارد که عدم تفاوت در عملکرد تحصیلی افراد با سبک‌های هویت اطلاعاتی و هنجاری از نقطه نظر برزونسکی و کاک (۲۰۰۵) به دلیل عدم ترغیب استقلال و یادگیری خودگردان است.

تسلط محیطی از طریق احساس تسلط و شایستگی در مدیریت محیط اطراف خود، کنترل مجموعه پیچیده‌ای از فعالیت‌های بیرونی، استفاده کارآمد از فرصت‌های بیرونی و توانایی انتخاب و ایجاد موقعیت‌هایی مناسب و مطابق با نیازها و ارزش‌های فردی مشخص می‌شود. در تبیین یافته پژوهش حاضر در خصوص معناداری بعد تسلط محیطی در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی همسو با مطالعه شموته<sup>۳</sup> و ریف (۱۹۹۷) رابطه بین تسلط محیطی با عامل برون‌گرایی مورد توجه قرار می‌گیرد. نتایج مطالعه چامورور-پرموزیک و فرنهام (۲۰۰۳) بر رابطه مثبت بین برون‌گرایی و عملکرد تحصیلی تأکید می‌کند.

4- divergent measures

5-Lounsbury

6- Francis &amp; Radka

7- Ingles, Hidalgo

8- Ford

9- self- beliefs

1- Ghorbani

2- Covington

3- Schmutte



در مجموع، هرگونه تلاش به منظور تغییر در شیوه مواجهه فرد با مسائل و موضوعات مربوط به هویت، از طریق تغییر در شاخص‌های بهزیستی روانشناختی (به عنوان شاخص‌های ذهنی ارزیابی‌کننده اثربخشی هر موقعیت آکادمیک) و تعهد افراد، زمینه تحول در ابعاد عینی رفتار افراد در موقعیت‌های مختلف نظیر موقعیت‌های تحصیلی را نوید می‌دهد. یکی از پیشنهادات موکد این است که متغیرهای موقعیتی در این الگوها گنجانده شده و نقش آنها در الگو مورد ارزیابی قرار گیرد.

در پی نداشته است (پاجارس، ۱۹۹۶). ادبیات پژوهش توجیه‌های نظری متفاوتی را به منظور تبیین نقش این باورها و نگرش‌ها نسبت به خود و توانایی‌های خود در قلمرو پیشرفت نشان می‌دهد. برای مثال، پژوهش‌های زیادی نشان می‌دهند که افراد متمایلند خود را به طور هماهنگ و باثبات ببینند. بر این اساس، آن دسته از فراگیرانی که نسبت به خود نگرش‌های مثبت دارند، به دلیل آنکه تمایل دارند تصویری باثبات و پایدار از خود نشان دهند با حضور در موقعیت‌های پیشرفت و از جمله موقعیت‌های تحصیلی، برای کسب موفقیت تلاش بیشتری از خود نشان می‌دهند (سوان، ۱۹۹۷).

### منابع

شکری، ا.، کدیور، پ.، فرزاد، و.، سنگری، ع.ا. (زیر چاپ). نقش صفات شخصیت و رویکردهای یادگیری بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان. مجله پژوهش‌های روانشناختی.

- Achernan, P. L., Sterbberg, R. J., & Glaser, R.** (Eds) (1989). Learning and individual differences. San Fransisco: Freeman
- Berzonsky, M. D.** (1989). Identity style: conceptualization and measurement. *Journal of Adolescent Research*, 4, 261-281
- Berzonsky, M. D.** (1990). Self-construction over the life-span: A process perspective on identity formation. In G. J. Nieimeyer
- Berzonsky, M. D.** (1992). Identity style and coping strategis. *Journal of Personality*, 60, 771-788.
- Berzonsky, M. D., & Adams, G. R.** (1999). Reevaluating the identity status paradigm: Still useful after 35 years. *Developmental Review*, 19, 557-590.
- Berzonsky, M. D., & Kuk, L. S.** (2000). Identity status and identity processing style, and the transition to university *Journal of Adolescent Research*, 15(1), 81-98. .)
- Berzonsky, M. D., & Kuk, L. S.** (2005). Identity style, psychological maturity, and academic performance. *Personality and Individual Differences*. 39, 235- 247
- Berzonsky, M. D.** (2002). Identity processing styles, self-construction, and personal epistemic assumptions: A social-cognitive perspective. Paper presented in the workshop "Social Cognition in Adolescence: It's Developmental Significance", Groningen, the Netherlands.
- Berzonsky, M. D.** (2003). Identity style and well-being: Does commitment matter? *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 3(2), 131-142.
- Boye, V. S., Hunt, P. F. Kandell, J. J., & lucas, M. S.** (2003) Relationship between identities processing style and academic success in undergraduate students. *Journal of College Student Development*, 44, 155-167.
- Brickman, P.** (1987). Commitment, conflict, and caring. Englewood Clifs, NJ: Prentice Hall. .
- Buhs, E. S., Ladd, G. W., & Herald, S. L.** (2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology*, 98, 1-13



- Carter, G., Jones, M. G.** (1994) Relationship between ability-paired interactions and the development of fifth grader's concepts of balance. *Journal of Research in Science Teaching*, 31, 847-856.
- Chamorro- Perimuzic, T., & Furnham, A** (2003 ) Personality predicts academic performance: Evidence from two longitudinal university samples. *Journal of Research in Personality*, 37, 319- 338. .
- Chamorro- Perimuzic, T., & Furnham, A** ( 2002 )Neuroticism and 'special treatment' in university examinations. *Social Behavior and Personality*, 30, 807-813.
- Covington, M.** (1984). The self-worth theory of achievement motivation: Findings and implications. *Elementary School Journal*, 85, 5-20.
- Cross, H. J., & Allen, J. G.** (1970). Ego identity status, adjustment, and academic achievement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 34, 288.
- Duff, A., Boyle, E., Dunleavy, K., & Ferguson, H.** (2004). The relationship between personality, approach to learning and academic performance. *Personality and Individual Differences*, 36, 1907-1920.
- Farsides, T., & Woodfield, R.** (2003) Individual differences and undergraduate academic success: the role of personality, intelligence, and application. *Personality and Individual Differences*, 34, . . 1243-1225
- Ford, M. E.** (1992). *Motivating humans: Goals, emotions, and personal agency beliefs*. London: Sage. New York: Guilford Press. (1995) Social anxiety in children and adolescents. In M. B. Stein (Ed.), *Social phobia: Clinical and Research Perspectives* (pp. 119-143).
- Furnham, A., Chamorro-Perimuzic, T., & Moutafi, J.** (2003) Personality and intelligence: Gender, the big five, psychometric and self-estimated intelligence. Under review.
- Furnham, A., Chamorro-Perimuzic, T., & McDougal, F.** (2003). Personality, cognitive ability, and beliefs about intelligence as predictors of academic performance. *Learning and Individual Differences*, 14, 49-66.
- Ghorbani, N., Bing, M.N., Watson, P.J., Davison, H.K., & Lebreton, D. L.** (2003). Individualist and collectivist values: evidence of compatibility in Iran and the United States. *Personality and Individual Differences*, 35, 431-44
- Inglés, C. J., Hidalgo, M. D. & Méndez, F. X.** (2005). Interpersonal difficulties in adolescence: A new self-report measure. *European Journal of Psychological Assessment*, 21, 11-22.
- Kling, K. C.** (2001). The role of personality, academic ability, and gender in predicting academic achievement. Poster presented at the 2001 meeting of the international society for the study of individual differences, Edinburgh.
- Lubbers, M. J., Van Der Werf, M. P. C., Snijders, T. A. B., Creemers, B. P. M., & Kuypers, H.** (2006). The impact of peer relations on academic progress in junior high. *Journal of School Psychology*, 44, 491-512.
- Lounsbury, J. W., Sundstrom, E., Loveland, J. M., & Gibson, L. W.** (2003) Intelligence, "big five" Personality traits and work drive as predictors of course grade. *Personality and Individual Differences*, 35, 1231-1239.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551-558.
- Matthews, G., Davies, D. R., Westerman, S. J., & Stammers, R. B.** (2000). Human performance. Cognition, Stress, and Individual Differences. London: Psychology Press.
- using the Neo-Personality Inventory and the Myers-Briggs Type Indicator. *European Journal of Personality*, 17, 79-94
- Nurmi, J., Furnham, A., & Crump, J. K., & Lindroos, M.** (2003). The role of success expectation and task-avoidance in academic performance and satisfaction: Three studies on antecedents, consequences and correlates. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 59-90.



- Pajares, F.** (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Reviews of Educational Research*, 66, 543-578.
- Patrick, H., Anderman, L. H., & Ryan, A. M.** (2002). Social motivation and the classroom social environment. In **C. Midgley** (Ed.). *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning* (pp. 85- 108). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Piekarska, A.** (2000). School stress, teachers' abusive behaviors, and children's coping strategies. *Child Abuse & Neglect*, 24(11), 1443-1449.
- Rindermann, H., & Neubauer, A.** (2001) The influence of personality on three aspects of cognitive performance: Processing speed, intelligence and school performance. *Personality and Individual Differences*, 30, 829-842. .
- Risi, S., Gerhardestein, R., & Kistner** (2003) Children's classroom peer relationships and subsequent educational outcomes. *Journal of Clinical and Adolescent Psychology*, 32, 351-361
- Ryff, C. D.** (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.
- Ryff, C. D., & Singer, B.** (1998). The contours of positive human health. *Psychological Inquiry*, 19, 1-28.
- Ryff, C. D., & Singer, B.** (2002). From social structure to biology: Integrative science in pursuit of human health and well-being. In **Snyder, C. R., & Lopez, S. J.** (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* pp(83, 545-556. 541-554). Oxford: University Press.
- Sackett, P. R., Gruys, M. L., & Ellingson, J. E.** (1998). Ability-personality interactions when predicting job performance. *Journal of Applied psychology*, 83, 545- 556
- Schmutte, P. S., & Ryff, c. D.** (1997) Personality and well-being: Reexamining methods and meanings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 549-559.
- Sternberg, R. J., & Williams, W. M.** (1997). Does the Graduate Record Examination predict meaningful success in the graduate training of psychologists? - A case study. *American Psychologist*, 52, 630-641.
- Struthers, C. W., Perry, R. P., & Menec, V. H.** (2000). An examination of the Relationship among Academic Stress, Coping, Motivation, and Performance in College. *Research in Higher Education*, 41(5), 581-592.
- Swann, W. B.** (1997). The trouble with change: Self-verification and allegiance to the self. *Psychological Science*, 8, 177-180.
- Terry, D. J.** (1994). Determinants of coping: The role of stable and situational factors. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 895-910.
- Vleiorias, G., Bosma, H. A.** (2005) Are identity styles important for psychological well-being? *Journal of Adolescence*, Jun 2005, Vol. 28, Issue 3, p. 397-409
- Well, A., & Matthews, G.** (1994). *Attention and emotion: A clinical perspective*. Hove, UK: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wentzel, K. R.** (2005). Peer relationships, motivation, and academic performance at school. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 279-296). New York: Guilford. White, J. M., Wampler, R. S., & Winn, K. I. (1998). The identity style inventory: A revision with a sixth-grade reading level (ISI-6G). *Journal of Adolescent research*, 13(2), 223-245.
- Zhang, L. F.** (2003). Does the big five predict learning approaches? *Personality and Individual Differences*, 34, 1431-1446
- Zettergren, P.** (2003). School adjustment in adolescence for previously rejected, average and popular children. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 207-221.