

رابطه بین پنج عامل بزرگ شخصیت و رفتار غیرمولد تحصیلی با واسطه‌گری مهار ادراک شده:

مدل‌یابی ساختاری

Perceived Control in the Relationship Between Big Five Personality Factors and Counterproductive Academic Behavior: Structural Equation Modeling

Mina Mahbod

PhD Candidate of Shiraz University

Mahboubeh Fouladchang, PhD

Shiraz University

محبوبه فولادچنگ

دانشیار دانشگاه شیراز

مینا مهبد

دانشجوی دکتری دانشگاه شیراز

چکیده

پژوهش حاضر با هدف شناخت رابطه ساختاری ویژگی‌های شخصیتی بر رفتار غیرمولد تحصیلی با واسطه‌گری مهار ادراک شده انجام شد. شرکت‌کنندگان پژوهش شامل ۲۹۴ نفر از دانشجویان دانشگاه شیراز بودند که براساس روش نمونه‌برداری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند و پرسشنامه پنج عامل بزرگ شخصیت (گلدبرگ، ۱۹۹۹)، مقیاس مهار ادراک شده (پولهاوس، ۱۹۸۳) و مقیاس رفتار غیرمولد تحصیلی (ریمکوس، ۲۰۱۲) را تکمیل کردند. نتایج تحلیل مسیر از نوع مدل‌یابی معادلات ساختاری نشان دادند مدل پیشنهادی با داده‌های این پژوهش برازش مناسبی دارد و اثر مستقیم برونگردی و وظیفه‌شناسی بر رفتار غیرمولد تحصیلی تأیید شد. همچنین مدل نشان داد وظیفه‌شناسی و برونگردی به واسطه مهار ادراک شده بر رفتار غیرمولد تحصیلی تأثیر دارد. نتایج بیانگر آن است که ویژگی‌های وظیفه‌شناسی و برونگردی، سطح مهار ادراک شده را پیش‌بینی و مهار ادراک شده بروز رفتارهای غیرمولد تحصیلی فرد را تعیین می‌کند.

واژه‌های کلیدی: پنج عامل بزرگ شخصیت، رفتار غیرمولد تحصیلی، مهار ادراک شده

Abstract

The aim of this study was to investigate the structural relationship between personality traits and counterproductive academic behavior through perceived control. The participants were 294 university students selected by multistage random cluster sampling method from Shiraz University. The participants completed the Big Five Factor Scale (Goldberg, 1999), the Spheres of Control Scale (Paulhus, 1983), and the Counterproductive Student Behavior Scale (Rimkus, 2012). The results indicated that the model had good fit indices. There were direct effects of extroversion and conscientiousness on counterproductive academic behavior. The extroversion and conscientiousness had an indirect effect on counterproductive academic behavior through perceived control. The findings suggested that conscientiousness and extroversion predicted perceived control and in turn perception of control determined level of counterproductive academic behavior.

Keywords: big five personality factor, counterproductive academic behavior, perceived control

received: 4 January 2016

accepted: 9 March 2016

Contact information: foolad@shirazu.ac.ir

دریافت: ۹۴/۱۰/۱۵

پذیرش: ۹۴/۱۲/۱۹

این مقاله برگرفته از پایان‌نامه دکتری روان‌شناسی تربیتی دانشگاه شیراز است.

مقدمه

برای آگاهی جامع نسبت به رفتار دانش‌آموختگان در قرن حاضر، دنیای علم نیازمند مطالعه مفاهیم و سازه‌هایی است که بینشی همه‌جانبه از کنش دانش‌آموزان فراهم می‌کند. در این میان، رفتار غیرمولد تحصیلی^۱ به عنوان سازه‌ای که درکی گسترده از وضعیت تحصیلی افراد در اختیار می‌گذارد، بسیار حائز اهمیت است (شواگر و دیگران، ۲۰۱۴). در گذشته توجه پژوهشگران برای ارزیابی وضعیت تحصیلی یادگیرندگان تنها به در نظر گرفتن نمره‌ها و عملکرد تکلیف‌محور^۲ (به معنای برآورده ساختن الزامات رسمی برنامه تحصیلی)، محدود می‌شد، چرا که این معیار برای دانش‌آموزان، والدین، دانشگاه‌ها و محیط‌های شغلی، قابل فهم و مشخص بود (لاویگنا، ۱۹۹۲؛ میبری و کری، ۱۹۹۷). اما در دهه اخیر پژوهشگران به مفهوم‌سازی وسیع‌تری برای بررسی وضعیت تحصیلی فراگیران گرایش پیدا کرده‌اند (لیونز، بویز و ساکت، ۲۰۰۵؛ مریاک، ۲۰۱۲؛ اشمیت، اوسوالد، فرید، ایموس و مریت، ۲۰۰۸؛ سینها، اوسوالد، ایموس و اشمیت، ۲۰۱۱؛ زتلر، ۲۰۱۱). شکل‌گیری مفهوم رفتار غیرمولد از بافت شغلی نشأت گرفته است، محیطی که در آن انتخاب نیروی کار نه تنها بر مبنای عملکرد تکلیف‌محور بلکه بر اساس کارکرد بافتی مانند رفتارهای شهروندی^۳ و رفتار غیرمولد شغلی^۴، پایه‌ریزی شده است (روتوندو و ساکت، ۲۰۰۲؛ ویزیوس‌واران و وانز، ۲۰۰۰). رابینسون و بنت (۱۹۹۵) رفتار غیرمولد^۵ را رفتاری عامدانه می‌دانند که هنجارهای یک سیستم را در هم می‌شکند و سلامت سیستم، اعضای آن یا هر دو را تهدید می‌کند. کرید و نیهورستر (۲۰۰۹) از پژوهشگران صاحب‌نام در قلمرو رفتار غیرمولد تحصیلی با تکیه بر مدل شغلی رابینسون و بنت (۱۹۹۵)، طبقه‌بندی معناداری از این مفهوم در قلمرو تحصیلی مطرح کردند: رفتارهایی که به دیگران آسیب می‌زند (رفتار غیرمولد تحصیلی دگرمحور^۶) و رفتارهایی که خود دانش‌آموز را

آزار می‌دهد (رفتار غیرمولد تحصیلی خودمحور^۷). پس از آن ریمکوس (۲۰۱۲) فارغ از بافت شغلی، رفتار غیرمولد را در قالب مقیاسی اختصاصی در بافت تحصیلی بررسی کرد و رفتار غیرمولد خودمحور و دگرمحور را پیرامون سه طبقه کلی رفتار یعنی درستکاری^۸، کج‌رفتاری^۹ و کوشش برای پیشرفت^{۱۰}، تشریح کرد. پیش از ریمکوس (۲۰۱۲) از مقیاس‌های رفتار غیرمولد شغلی برای ارزیابی رفتار غیرمولد تحصیلی اقتباس می‌شد. وی ۱۰ بعد رفتار غیرمولد تحصیلی را مطرح کرد: تقلب^{۱۱}، مصرف مواد، دروغ، سرقت ادبی^{۱۲}، رفتار تبعیض‌آمیز^{۱۳}، غیبت، حضور غیرفعال^{۱۴}، اهمال‌کاری^{۱۵}، رخوت^{۱۶} (سستی^{۱۷}) و فشار بر همسالان^{۱۸}.

در واقع، رفتار غیرمولد تحصیلی نقطه مقابل رفتارهای شهروندی در دانشگاه^{۱۹} است. در حالی که رفتار شهروندی اعمالی چون کمک به همکلاسی برای فهم درس، پذیرش شرایط نامساعد تحصیلی و شرکت در فعالیت‌های داوطلبانه تحصیلی را در بر می‌گیرد و از طریق افزایش احتمال دریافت کمک و پسخوراند مثبت سبب موفقیت تحصیلی می‌شود و مشارکت با همکلاسی‌ها و اعضای هیات علمی دانشگاه را افزایش می‌دهد (شواگر و دیگران، ۲۰۱۴)، رفتار غیرمولد تحصیلی، مانع موفقیت تحصیلی می‌شود به این علت که این رفتار شامل اعمالی مانند غیبت، تقلب، سرقت ادبی، عدم رعایت صداقت تحصیلی^{۲۰}، اهمال‌کاری و تبعیض در تعامل‌های بین‌فردی است که به فرایند یادگیری آسیب می‌رساند (کرید و نیهورستر، ۲۰۰۹). بر این اساس شناسایی پیشایندهای چنین متغیر جامعی، مسیر پیش‌بینی و مهار بسیاری از آسیب‌های تحصیلی را هموار می‌کند.

چونینگ و کمبل (۲۰۰۹) بر این باورند دانشجویانی که سطوح بالایی از سوءرفتارهای تحصیلی را نشان می‌دهند، به احتمال بالا ویژگی‌های شخصیتی دارند که زمینه‌ساز چنین رفتارهایی است. در یک تعریف نسبتاً پذیرفته‌شده، شخصیت^{۲۱}

- | | | |
|--|----------------------------|----------------------------|
| 1. counterproductive academic behavior | 8.integrity | 15.procrastination |
| 2. task performance | 9.belligerence | 16. laziness |
| 3. citizenship behavior | 10.achievement striving | 17. indolence |
| 4. counterproductive work behavior | 11.cheating | 18. peer pressure |
| 5. counterproductive behavior | 12.plagiarism | 19. university citizenship |
| 6. other-focused | 13.discriminatory behavior | 20. academic honesty |
| 7. self-focused | 14. presenteeism | 21. personality |

نتایج تحقیقات متناقض است (پولهاس، ناتانسون و ویلیامز، ۲۰۰۴؛ اسلم و نظیر، ۲۰۱۱؛ کلارک، ۲۰۱۱؛ نوین و بایدرمن، ۲۰۱۳؛ یرک و دادسون، ۱۹۰۸).

وجود پژوهش‌های متعددی که رابطه پنج عامل شخصیت را با مهار ادراک شده^۱ تایید کرده‌اند (مانند زیتنی و هالاما، ۲۰۱۱؛ واتسون و کلارک، ۱۹۸۴؛ جاج، ارز، بونو و تورسن، ۲۰۰۲؛ استراسر، کتز و جین مری، ۲۰۰۲) نشان می‌دهد ویژگی‌های شخصیتی به عنوان یک سازه ساختاری به واسطه مهار ادراک شده پیش‌بین قدرتمندی برای رفتار غیرمولد تحصیلی است. بر اساس نظریه یادگیری اجتماعی راتر (۱۹۶۶) مسند مهارگری^۲ به عنوان باور کلی و پایدار فرد به مهارپذیری نتایج و پیامدهای زندگی تعریف می‌شود. افراد با مسند مهارگری درونی بر این باورند که می‌توانند رویدادهای زندگی را شکل دهند، در حالی که افراد با مسند مهارگری بیرونی معتقدند رویدادها توسط سرنوشت، شانس، بخت و اقبال یا توسط منابع قدرت بیرونی، مهار می‌شوند. اما نظریه راتر (۱۹۶۶) تنها وضعیت افراد را نسبت به بیرونی یا درونی بودن مسند مهارگری روشن ساخته و مهار ادراک شده را سازه‌ای تک‌بعدی (به جای چندبعدی) در نظر می‌گیرد. این شکاف توسط مدل‌های بعدی مانند الگوی قلمروهای مهار^{۱۱} از بین رفت. پولهاس و کریستی (۱۹۸۱) در قالب مدلی مفهومی فضای زندگی افراد را به قلمروهایی تفکیک کرده‌اند که بر اساس آن ادراک مهار فرد در سه سطح مطرح می‌شود: مهار شخصی^{۱۲} (مهار شرایط جهت پیشرفت شخصی)، مهار بین‌فردی^{۱۳} (تلاش برای گسترش روابط اجتماعی یا حفظ توازن در خانواده) و مهار اجتماعی - سیاسی^{۱۴} (مهار شرایط اجتماعی یا سیاسی حاکم بر جامعه). بدین ترتیب مدل آنها تکمیل‌گر الگوی راتر (۱۹۶۶) است که تنها یک بعد مهار درونی - بیرونی را مطرح می‌کند. پژوهش‌ها نمایانگر آن است که چگونه ویژگی‌های شخصیتی با تاثیر بر مسند مهارگری، رفتارهای فردی را تعیین می‌کنند (هاکستاین، فارل و تویید، ۲۰۰۲؛ دی‌آندرا، کارپنتر، شولمن و

به عنوان الگوی نسبتاً پایدار رگه‌ها، گرایش‌ها یا ویژگی‌هایی که تا اندازه‌ای به رفتار افراد دوام می‌بخشد، توصیف شده است (گلدبرگ، ۱۹۸۱). در میان تمامی روی‌آوردهای مطرح در زمینه روان‌شناسی شخصیت، دیدگاه عاملی گسترش و کاربرد بیشتری در مطالعه شخصیت دارد و از نافذترین نظریه‌های شخصیتی معاصر، مدل پنج عامل بزرگ^۱ است (دیگمن، ۱۹۹۰؛ گلدبرگ، ۱۹۹۰؛ جان و کراس، ۲۰۰۴). در این مدل که بر اساس بینش آیزنک^۲، کتل^۳ و دیگران بنا شده (مک‌کری، ۲۰۰۰)، انسان موجودی است منطقی که می‌تواند شخصیت و رفتار خویش را توضیح دهد، روش زندگی خود را درک می‌کند و توانایی تجزیه و تحلیل کنش‌ها و واکنش‌های خود را دارد (کوستا و مک‌کری، ۱۹۸۵). نظریه پنج عامل بزرگ شخصیت، پنج مولفه زیربنایی را تشریح می‌کند: توافق‌جویی^۴ (شامل اعتماد، رک‌گویی، نوع‌دوستی، همراهی، تواضع، دل‌رحمی)، وظیفه‌شناسی^۵ (شامل کفایت، نظم، وظیفه‌شناسی، تلاش برای موفقیت، خویش‌داری، احتیاط در تصمیم‌گیری)، برونگردی^۶ (شامل گرمی، گروه‌گرایی، قاطعیت، فعالیت، هیجان‌خواهی)، نوروگرایی^۷ (شامل اضطراب، پرخاشگری، افسردگی، کمرویی، برانگیختگی، آسیب‌پذیری) و گشودگی به تجربه^۸ (شامل تخیل، زیبایی‌شناسی، احساسات، اعمال، عقاید و ارزش‌ها) (مک‌کری و کوستا، ۱۹۹۶). مک‌کری و جان (۱۹۹۲) استدلال می‌کنند که پنج عامل بزرگ به طور تلویحی بر مبانی نظریه رگه‌ها منطبق است و فرد با الگوی پایدار تفکر، احساس و فعالیت شناخته می‌شود. این رگه‌ها در موقعیت‌ها ثابت دارد. در این راستا، چونینگ و کمبل (۲۰۰۹) نشان دادند سوءرفتارهای تحصیلی توسط توافق‌جویی و وظیفه‌شناسی ضعیف، پیش‌بینی می‌شود. همچنین پژوهش‌های دیگر نشان می‌دهد وظیفه‌شناسی با سوءمصرف مواد و بی‌صدافتی تحصیلی رابطه منفی معنادار دارد (کلاریانا، ۲۰۱۳؛ ویلیامز، ناتانسون و پولهاس، ۲۰۱۰). این یافته‌ها ارتباط میان این دو سازه را تایید می‌کند. در این میان یافته‌های دیگر نشان می‌دهد در ارتباط با گشودگی به تجربه و نوروگرایی

1. Five Factor Model (FFM)

2. Eysenck, H. J.

3. Cattell, R. B.

4. agreeableness

5. conscientiousness

6. extraversion

7. neuroticism

8. openness to experience

9. perceived control

10. locus of control

11. Spheres of Control (SOC)

12. personal control

13. interpersonal control

14. socio-political control

لویس، ۲۰۰۹؛ مک‌ترنان، لاو و رتینگر ۲۰۱۴؛ مارکوس، لی و اشتون ۲۰۰۷؛ محمدحافظ، ۲۰۱۲؛ لی، برنت، اسپیلمن، گارسیا و کانگر، ۲۰۱۴). در شرایطی که فرد با بیرونی‌سازی مسئولیت‌ها و مقصر دانستن مجموعه آموزشی و دانشگاه، از قبول وظایف تحصیلی خود سر باز می‌زند، به احتمال زیاد در فعالیت‌هایی درگیر می‌شود که کوچک‌ترین نگرانی در ارتباط با تأثیر این رفتارها بر خود و دیگران ندارد (گرینبرگر، لزارد، چن و فراجیا، ۲۰۰۸). به بی‌صدافتی تحصیلی^۱ متمایل می‌شود (گرینبرگر و دیگران، ۲۰۰۸) و دائماً به رفتار غیرمولد (تیلور، بیلی و باربر، ۲۰۱۵) و بی‌ادبی تحصیلی یا رفتارهای نامتمدنانه^۲ (چونینگ و کمبل، ۲۰۰۹) دست می‌زند.

یافته‌های پژوهشی در ارتباط با موضوع پژوهش را می‌توان به سه گروه تقسیم کرد. گروه اول، دربرگیرنده پژوهش‌هایی است که پیشایندهای شخصی مؤثر بر مهار ادراک‌شده را بررسی کرده‌اند. برای مثال پژوهش زیتنی و هالاما (۲۰۱۱) از جمله پژوهش‌هایی است که رابطه هر پنج عامل را با مسند مهارگری در نظر گرفته است. نتایج این پژوهش نشان دادند مهار ادراک‌شده بیرونی با نوروزگرایی رابطه مثبت معنادار و با برونگردی، گشودگی در تجربه، توافق‌جویی و وظیفه‌شناسی رابطه منفی معنادار دارد. همچنین جاج و دیگران (۲۰۰۲) دریافتند مسند مهارگری درونی با پایداری هیجانی^۳ (۰/۴۰)، حرمت خود^۴ (۰/۵۲) و خودکارآمدی عمومی^۵ (۰/۵۶) رابطه مثبت معنادار دارد. اما برخی از پژوهش‌ها چنین رابطه‌ای را تایید نکرده‌اند. برای مثال مورلی و دیگران (۱۹۷۹ نقل از جاج و دیگران، ۲۰۰۲) با بررسی رابطه عوامل شخصیتی با مسند مهارگری لوینسون (۱۹۷۴) نشان دادند که گشودگی به تجربه و توافق‌جویی پیش‌بینی‌کننده مهار ادراک‌شده نیست.

گروه دوم، شامل پژوهش‌هایی است که پیامدهای مهار ادراک‌شده را بر رفتارهای تحصیلی بررسی کرده‌اند (وارن، ۲۰۱۳؛ گیفورد، ۲۰۰۷؛ اسمالدر، ۲۰۰۴؛ کرنیس، ۲۰۰۷). برای

مثال تلا (۲۰۰۷) دریافت مسند مهارگری پیش‌بینی‌کننده قوی برای رفتارهای تحصیلی و اجتماعی است. پژوهش جورجینا (۲۰۰۴) نشان داد افراد با عملکرد تحصیلی بالا موفقیت خود را به عوامل درونی، ناپایدار و مهارپذیر چون تلاش نسبت می‌دهند و در مقابل افراد با پیشرفت تحصیلی پایین، نتایج خود را به عوامل بیرونی، ناپایدار و غیرقابل‌مهار چون شانس و سختی تکلیف نسبت می‌دهند. همچنین نامیان و حسین‌چاری (۱۳۹۰) دریافتند اهمال‌کاری تحصیلی به وسیله جهت‌گیری مذهبی^۶ و مسندمهارگری درونی^۷ به صورت منفی پیش‌بینی می‌شود. اصغری، کردمیرزا و احمدی (۱۳۹۲) نیز با بررسی رابطه مسند مهارگری و رفتارهای پرخطر در دانشجویان دریافتند مهار درونی گرایش به سوء‌مصرف مواد را به صورت منفی پیش‌بینی می‌کند.

گروه سوم دربردارنده پژوهش‌هایی است که به بررسی اثر واسطه‌گری مهار ادراک‌شده میان متغیرهای شخصی و رفتاری پرداخته‌اند. صاحب‌نظران دیدگاه شناختی-اجتماعی همچون پیترپیچ (۲۰۰۰) بر این باورند که خودمهارگری^۸ و خودنظم‌جویی بین ویژگی‌های شخصی و عملکرد (پیشرفت) فرد دیگر قرار می‌گیرد. به عبارت دیگر، عوامل شخصی بر خودمهارگری تأثیر می‌گذارد و خودمهارگری نیز به نوبه خود عملکرد فرد را تحت تأثیر قرار می‌دهد. اثر مورد تایید خودمهارگری بین عوامل شخصی و رفتار از سوی نظریه‌پردازان شناختی-اجتماعی، تاییدی بر نقش واسطه‌گری مهار ادراک‌شده در مدل پژوهش حاضر است. در این ارتباط، مدل یادگیری سازشی بوکارتس و نمیورتا (۲۰۰۰) آرایش متغیرهای مدل پژوهش حاضر را تبیین می‌کند. در مدل یادگیری سازشی نقش اصلی به سازه ارزیابی^۹ داده شده است.

ارزیابی با مدل کاری^{۱۰} در ارتباط است که از دو منبع تغذیه می‌شود: عوامل بافتی (محیط فیزیکی و اجتماعی) و عوامل شخصی (که خود به دو طبقه تقسیم می‌شود، مهارت‌ها و دانش خاص مربوط به موقعیت و نظام خود^{۱۱}، شامل خود ایده‌آل،

1. academic dishonesty

2. uncivil student behaviors

3. emotional stability

4. self-esteem

5. general self-efficacy

6. religious orientation

7. locus of internal control

8. self-control

9. appraise

10. working model

11. self-system

این قلمرو نیز حاکی از آن است که روابط احتمالی موجود در حد روابط همبستگی مدنظر قرار گرفته‌اند و پژوهش‌های اندکی (تیلور و دیگران، ۲۰۱۵) سعی بر آن داشته‌اند تا قدرت پیش‌بینی‌کنندگی متغیری را در مورد انواع رفتار غیرمولد به آزمون گذارد و به بررسی نحوه تأثیر آن بر این رفتارها بپردازد.

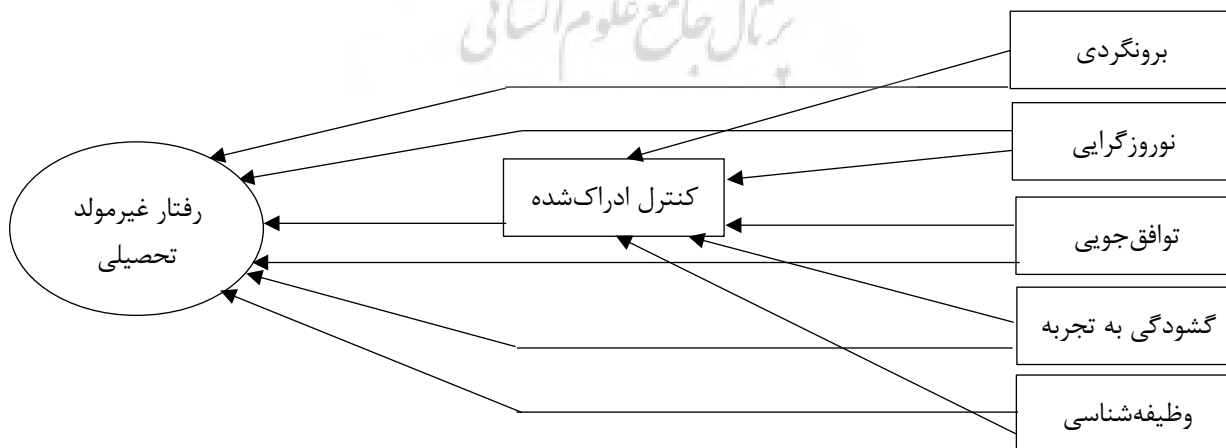
لازم به ذکر است که اگرچه نمونه مورد بررسی از جمعیت دختران و پسران جمع‌آوری شده است اما جنس به عنوان متغیر تعدیل‌کننده در پژوهش حاضر مطرح نیست، به این علت که گردآوری اطلاعات از هر دو جنس تنها به قصد توصیف جمعیت‌شناختی نسبت به متغیرهای پژوهش انجام شده است.

با توجه به چهارچوب مفهومی و الگوهای نظری مورد اتکا در پژوهش حاضر در باب شخصیت: مدل پنج عامل بزرگ شخصیت (گلدبرگ، ۱۹۹۹)، در مورد رفتار غیرمولد تحصیلی (ریمکوس، ۲۰۱۲)، و مهار ادراک شده (پولهااس، ۱۹۸۳) و بازبینی پیشینه مطالعاتی به ویژه نظریه شناختی-اجتماعی فرضیه‌های پژوهش به شرح زیر است:

۱. رگه‌های شخصیتی پیش‌بینی‌کننده مستقیم رفتار غیرمولد تحصیلی است.
 ۲. رگه‌های شخصیتی پیش‌بینی‌کننده مهار ادراک شده است.
 ۳. مهار ادراک شده نقش واسطه‌ای در رابطه بین ویژگی‌های شخصیتی و رفتار غیرمولد تحصیلی دارد.
- مدل پیشنهادی پژوهش حاضر در شکل ۱ نشان داده شده است.

ارزش‌ها و باورهای انگیزشی مرتبط با حیطة خاص). برآیند اطلاعات حاصل از این دو منبع، مدل کاری درونی را تشکیل می‌دهد. بوکارتس و نمپورتا (۲۰۰۰) فرض کردند که اگر فرد با بررسی موقعیت، خود را در مقابله با شرایط تحصیلی توانمند ببیند و در حل و فصل چالش‌ها احساس مهار درونی کند (به این معنا که مهارت و دانش خود را در سطح بالا ارزیابی کند یا به لحاظ روانی خود را آماده بداند)، مدل کاری درونی مثبت خواهد بود و ارزیابی فرد از شرایط، مقاصد یادگیری را شکل می‌دهد. در نتیجه فرد انرژی خود را در مسیر یادگیری و رفتارهای مثبت تحصیلی صرف می‌کند، در غیر این صورت وارد مسیر مقابله‌ای شده و از مکانیزم-های دفاعی برای حفظ باقی‌مانده انرژی سود می‌جوید، به این معنا که برای محافظت از سیستم خود، مسئولیت را بیرونی کرده (راهبرد مقابله‌ای) و کژرفتاری‌های تحصیلی را از سر می‌گیرد. مسیر مقابله‌ای این مدل گویای چگونگی چینش متغیرهای مدل پیشنهادی پژوهش حاضر است.

پژوهش‌های گذشته اغلب هر یک از این رفتارها را به تنهایی بررسی کرده‌اند و پژوهش‌هایی که تمامی این ابعاد را در قالب یک متغیر و به صورت یکپارچه بررسی کنند، بسیار اندک هستند (کرید و نیهورستر، ۲۰۰۹). علاوه بر این هیچ پژوهشی یافت نشد که به طور خاص رفتار غیرمولد تحصیلی را در قالب مدل و با حضور متغیرهای واسطه‌ای بررسی کند. مرور پیشینه در



شکل ۱. مدل پیشنهادی رفتار غیرمولد تحصیلی

به دست آمد. در پژوهش حاضر از نسخه فارسی خرمایی (۱۳۸۵) استفاده شده است.

مقیاس قلمروهای مهار^۲ (SOCS): پولهاس، (۱۹۸۳). این مقیاس برای ارزیابی منبع ادراک‌شده مهار در سه قلمرو زندگی (شخصی، بین‌فردی و اجتماعی-سیاسی) با ۳۰ ماده تدوین شد. سازنده این مقیاس با انجام سه پژوهش و سه تحلیل عامل در طول دو سال فرم نهایی آن را ارائه داد. هر یک از زیرمقیاس‌های این مقیاس شامل ۱۰ ماده است که بر اساس مقیاس لیکرتی پنج درجه‌ای نمره‌گذاری می‌شود. در پژوهش حاضر به علت تناسب با مدل پژوهش تنها زیرمقیاس مهار شخصی مورد استفاده قرار گرفته است. در هر زیرمقیاس پنج ماده به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود. اعتبار بازآزمایی این مقیاس در فاصله چهار هفته ۰/۹۰ و به فاصله شش ماه ۰/۷۰ به دست آمد (پولهاس، ۱۹۸۳). پولهاس (۱۹۸۳) ضرایب آلفای کرونباخ زیرمقیاس‌های ابعاد شخصی، بین‌فردی و اجتماعی-سیاسی را به ترتیب ۰/۷۵، ۰/۷۷ و ۰/۸۱ گزارش کرد. وی همچنین برای بررسی روایی همگرا و واگرایی مقیاس، همبستگی مقیاس حيله‌گری^۳ کریستی و گیس (۱۹۷۰)، مطلوبیت اجتماعی^۴ کرون و مارلو (۱۹۶۴) و مسند مهارگری راتر (۱۹۶۶) را با مقیاس قلمروهای مهار محاسبه کرد و روایی قابل قبولی به دست آورد. این مقیاس در ایران برای اولین بار در پژوهش حاضر مورد استفاده قرار گرفته است. در پژوهش حاضر برای تعیین روایی ابزار از روش تحلیل عامل تاییدی از طریق تحلیل ساختارهای گشتاوری، استفاده شد. ماده‌های ۷ و ۱۰ به علت بارعاملی پایین حذف شدند و در میان ماده‌های باقیمانده بیشترین بارعاملی مربوط به ماده ۱ (۰/۶۹) و کمترین بار عاملی مربوط به ماده ۹ (۰/۲۱) بود. شاخص‌های نیکویی برازش مدل شامل مجذور خی (χ^۲)، نسبت مجذور خی به درجه آزادی (χ^۲/df)، ریشه دوم واریانس خطای تقریب^۵، شاخص برازندگی هنجار شده^۶، شاخص برازندگی تطبیقی^۷ و شاخص برازندگی افزایشی^۸، به ترتیب برابر ۴۹/۸۵۵، ۱/۹۹، ۰/۰۵، ۰/۱۶، ۰/۹۲ و ۰/۹۳ به دست آمد. بنابراین می‌توان گفت مدل مذکور با داده‌ها برازش مطلوبی دارد. جهت تعیین اعتبار از روش آلفای کرونباخ

این پژوهش از نوع همبستگی بود و در آن روابط بین متغیر پیش‌بین (ویژگی‌های شخصیتی)، متغیر واسطه‌ای (مهار ادراک‌شده) و متغیر ملاک مکنون (رفتار غیرمولد تحصیلی) در قالب الگوی معادلات ساختاری مورد بررسی قرار گرفت. جامعه آماری این پژوهش کلیه دانشجویان دانشگاه شیراز بودند که در سال تحصیلی ۱۳۹۵-۱۳۹۴ مشغول به تحصیل بودند. براساس دیدگاه کلاین (۲۰۱۱) تعداد افراد نمونه، ۲/۵ تا ۵ برابر تعداد متغیرهای مشاهده‌شده (تعداد ماده‌ها) است. بنابراین مشارکت‌کنندگان در پژوهش حاضر ۲۹۴ نفر از دانشجویان پسر و دختر دانشگاه شیراز بودند که به شیوه نمونه‌برداری خوشه‌ای چندمرحله‌ای از بین دانشکده‌های مختلف دانشگاه شیراز انتخاب شدند. بدین صورت که ابتدا از هر دانشکده دو بخش و از هر بخش یک کلاس به صورت تصادفی انتخاب شد و سپس کلیه دانشجویان حاضر در کلاس‌ها مورد ارزیابی قرار گرفتند. در این پژوهش از ابزارهای زیر استفاده شد.

پرسشنامه پنج عامل بزرگ شخصیت^۱ (FFMS): گلدبرگ، (۱۹۹۹). ابزارهای متعددی برای ارزیابی پنج عامل بزرگ شخصیت طراحی شده است. در این پژوهش از پرسشنامه گلدبرگ (۱۹۹۹) استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۵۰ ماده است و برای هر عامل بزرگ شخصیت ۱۰ ماده مثبت و منفی وجود دارد. مقیاس نمره‌گذاری آن از نوع لیکرت است که در یک طیف پنج درجه‌ای از کاملاً درست (نمره پنج) تا کاملاً نادرست (نمره یک) جای می‌گیرد. بنابراین حداقل نمره در هر عامل ۱۰ و حداکثر ۵۰ است. در پژوهش حاضر با توجه به تعدد پژوهش‌های پیشین در زمینه به‌کارگیری روش تحلیل عامل، از روش همسانی درونی استفاده شد که ضریب همبستگی هر ماده با زیرمقیاس خود از حداقل ۰/۵ تا حداکثر ۰/۸۱ متغیر بود. برای تعیین اعتبار پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که این ضریب برای نوروزگرایی، توافق‌جویی، وظیفه‌شناسی، برونگردی و گشودگی به تجربه به ترتیب ۰/۸۳، ۰/۷۶، ۰/۷۱، ۰/۷۲ و ۰/۵۲

1. Five Factor Model Scale
2. Spheres of Control Scale
3. Machiavellianism Scale
4. Social Desirability Scale
5. Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)
6. Normal Fit Index (NFI)
7. Comparative Fit Index (CFI)
8. Incremental Fit Index (IFI)

استفاده شد و ضریب ۰/۶۱ به دست آمد.

مقیاس رفتار غیرمولد تحصیلی^۱ (CSBS): ریمکوس، ۲۰۱۲). این مقیاس با ۵۸ ماده و هشت بعد برای بررسی رفتار غیرمولد تحصیلی طراحی شده است و طبقه‌های رفتاری مختلف را ارزیابی می‌کند: تقلب/سرقت ادبی (۱۰ ماده: آوردن برگه تقلب سر امتحان و استفاده از آن، نگاه انداختن به برگه همکلاسی به هدف تقلب، کپی کردن اطلاعات از روی وبسایت برای تکلیفی که شخصاً باید انجام شود)، مصرف الکل (۴ ماده: با احساس خماری کلاس را شروع کردن، کار روی تکالیف درسی بعد از مصرف الکل) مصرف مواد مخدر (۵ ماده: مصرف ماری‌جوآنا، تشویق دیگر دانشجویان به مصرف مواد مخدر)، رفتار تبعیض‌آمیز (۴ ماده: مسخره کردن همکلاسی به خاطر قومیت وی، مسخره کردن همکلاسی به خاطر مذهب وی)، غیبت (۱۰ ماده: غیبت در کلاس به امید گرفتن جزوه از همکلاسی، غیبت در کلاس بعد از ظهر برای انجام فعالیت‌های لذت‌بخش‌تر)، اهمال‌کاری (۹ ماده: به تأخیر انداختن تحویل تکلیف تا دقایق آخر، فراموشی موعد تحویل تکلیف)، رفتار انحرافی (۱۰ ماده: دروغ به استاد در مورد علت غیبت در جلسه امتحان، ترغیب دانشجویان برای تقلب رساندن در جلسه امتحان)، رخوت (۶ ماده: نادیده گرفتن تکلیف، عدم صرف انرژی در راستای به موقع فارغ‌التحصیل شدن). از شرکت‌کنندگان خواسته می‌شود که فراوانی درگیر شدن در هر فعالیت را از «هرگز» تا «هر روز» مطابق طیف لیکرتی پنج درجه‌ای طبقه‌بندی کنند. تحلیل عامل اکتشافی ریمکوس (۲۰۱۲) نشان می‌دهد این هشت بعد در کل ۵۶/۵۹ درصد از واریانس را تبیین می‌کنند. به منظور تعیین اعتبار این مقیاس، ریمکوس (۲۰۱۲) ضریب اعتبار آلفای کرونباخ را برای کل مقیاس ۰/۸۳ و برای ابعاد اهمال‌کاری، رفتار انحرافی، مصرف مواد، تقلب/سرقت ادبی، مصرف الکل، رفتار تبعیض‌آمیز، غیبت و رخوت به ترتیب ۰/۸۶، ۰/۸۹، ۰/۸۷، ۰/۸۷، ۰/۷۳، ۰/۸۱، ۰/۸۶ و ۰/۷۰ به دست آورد. در پژوهش حاضر دو ماده به علت مسائل فرهنگی حذف شدند و زیرمقیاس مصرف الکل و مصرف مواد مخدر تلفیق شدند. از روش تحلیل عامل تاییدی

برای تعیین روایی مقیاس استفاده شد. شاخص‌های نیکویی برازش مدل شامل مجذور خی (χ^2)، نسبت مجذور خی به درجه آزادی (χ^2/df)، ریشه دوم واریانس خطای تقریب، شاخص برازندگی هنجار شده، شاخص برازندگی تطبیقی و شاخص برازندگی افزایشی، به ترتیب ۱/۲، ۰/۰۲، ۰/۹۹، ۰/۹۹ و ۰/۹۹ به دست آمد. بنابراین می‌توان گفت مدل مذکور با داده‌ها برازش مطلوبی دارد. جهت تعیین اعتبار از روش آلفای کرونباخ استفاده شد و ضرایب به دست آمده برای ابعاد تقلب، اهمال‌کاری، رخوت، غیبت، رفتار انحرافی، رفتار تبعیض‌آمیز و مصرف مواد مخدر به ترتیب ۰/۸۸، ۰/۸۸، ۰/۶۶، ۰/۸۷، ۰/۷۷، ۰/۷۱ و ۰/۹۲ بودند.

یافته‌ها

برای آزمون مدل پیشنهادی، پس از بررسی مفروضه‌های مدلیابی معادلات ساختاری همچون استقلال خطاها و نرمال بودن چندمتغیری، آزمون مدل اجرا شد. در جدول ۱ میانگین، انحراف استاندارد و ضرایب همبستگی مؤلفه‌های مدل پیشنهادی گزارش شده است. برای بررسی نقش پنج عامل بزرگ شخصیت بر رفتار غیرمولد تحصیلی از طریق متغیر واسطه مهار ادراک شده، از آزمون معادلات ساختاری استفاده شد. نتایج این آزمون نشان داد مدل پیشنهادی از برازش مطلوبی برخوردار است. با استفاده از شاخص‌های نیکویی برازش شامل نسبت مجذور خی به درجه آزادی (۲/۶۰)، ریشه دوم واریانس خطای تقریب (۰/۰۷)، شاخص برازندگی هنجار شده (۰/۹۳)، شاخص برازندگی تطبیقی (۰/۹۵) و شاخص برازندگی افزایشی (۰/۹۵) مدل تایید شد.

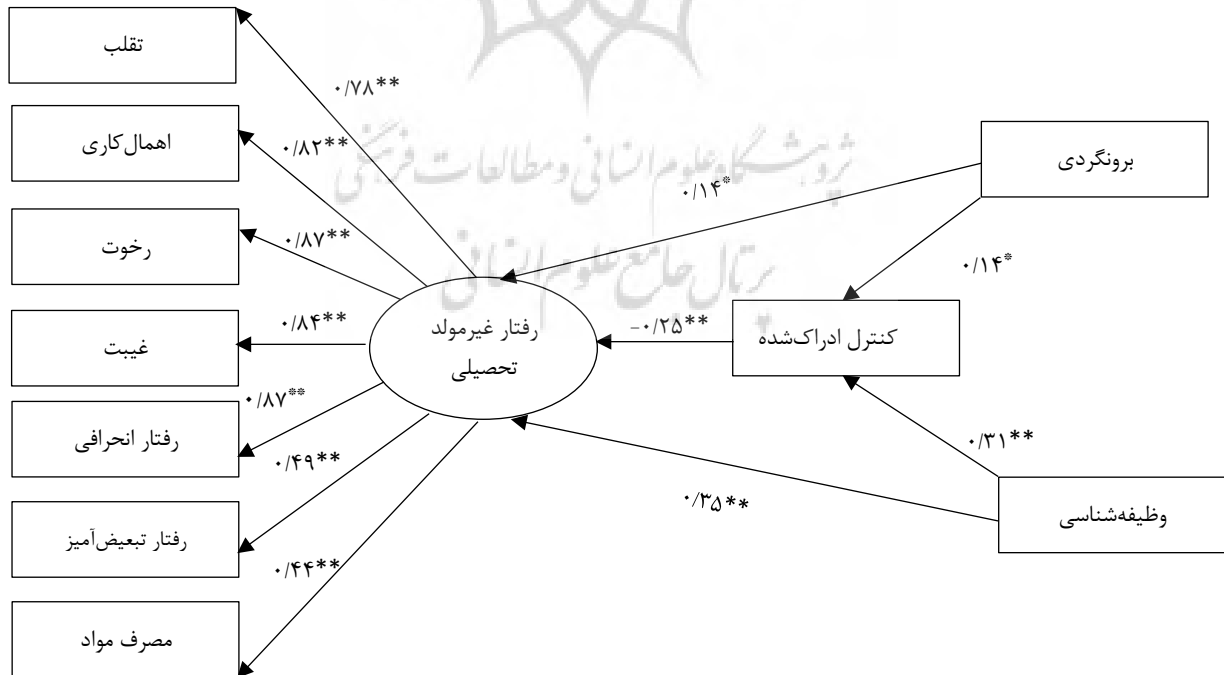
مدل‌های معادلات ساختاری به طور معمول ترکیبی از مدل‌های اندازه‌گیری و مدل‌های ساختاری اند (قاسمی، ۱۳۸۹). مدل ساختاری آزمون و مدل‌های اندازه‌گیری پژوهش در شکل ۲ آمده است. ضرایب مسیر در این شکل، حاکی از معنادار بودن مسیرهای مستقیم مربوط به مدل‌های اندازه‌گیری است که نشانه معرف بودن همه زیرمقیاس‌ها برای متغیر مربوطه است.

جدول ۱

میانگین، انحراف استاندارد و ضرایب همبستگی مؤلفه‌های مدل پیشنهادی

متغیر	M	SD	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳
۱. برونگردی	۱۵/۵۲	۳/۸۵	-												
۲. وظیفه‌شناسی	۱۶/۳۷	۳/۶۸	۰/۰۲	-											
۳. توافق‌جویی	۱۹/۴۶	۳/۳۲	۰/۱۹**	۰/۲۹**	-										
۴. کثودگی به تجربه	۱۸/۶۹	۲/۷۸	۰/۳۳**	۰/۲۸**	۰/۳۳**	-									
۵. نوروگرایی	۱۵/۷۱	۴/۴۹	۰/۰۳	۰/۴۹**	۰/۱۰	۰/۱۰	-								
۶. مهار ادراک‌شده	۳۰/۳۷	۳/۹۱	۰/۱۸**	۰/۳۶**	۰/۲۱**	۰/۲۱**	۰/۱۸**	-							
۷. تقلب	۲۷/۷۳	۱۱/۰۳	۰/۱۷**	۰/۳۸**	۰/۱۱	۰/۰۶	۰/۱۳*	۰/۲۸**	-						
۸. اهمال‌کاری	۲۳/۸۹	۹/۵۱	۰/۰۳	۰/۴۱**	۰/۱۰	۰/۰۶	۰/۲۶**	۰/۲۸**	۰/۶۵**	-					
۹. رخوت	۱۰/۳۳	۴/۳۵	۰/۰۹	۰/۴۱**	۰/۱۴*	۰/۰۵	۰/۲۳**	۰/۳۱**	۰/۶۷**	۰/۷۳**	-				
۱۰. غیبت	۲۱/۱۹	۱۰/۰۱	۰/۰۹	۰/۳۳**	۰/۱۷**	۰/۰۴	۰/۱۴**	۰/۲۷**	۰/۷۱**	۰/۸۰**	۰/۷۲**	-			
۱۱. رفتار انحرافی	۱۶/۰۶	۶/۳۴	۰/۱	۰/۳۰**	۰/۱۴*	۰/۱۰	۰/۰۴	۰/۲۸**	۰/۷۴**	۰/۴۹**	۰/۶۶**	۰/۶۷**	-		
۱۲. رفتار تبعیض‌آمیز	۳/۴۵	۱/۴۹	۰/۰۱	۰/۱۸**	۰/۲۰**	۰/۱۴**	۰/۱۰	۰/۱۲*	۰/۲۸**	۰/۳۱**	۰/۴۸**	۰/۴۲**	۰/۴۴**	-	
۱۳. مصرف موادمخدر	۱۱/۱۴	۳/۳۲	۰/۰۹	۰/۲۸**	۰/۰۱	۰/۰۹	۰/۱۵**	۰/۲۱*	۰/۳۳**	۰/۳۹**	۰/۵۴**	۰/۴۶**	۰/۴۸**	۰/۵۵**	-

*P<۰/۰۵ **P<۰/۰۱



شکل ۲. مدل نهایی آزمون‌شده

در جدول ۲ ضرایب مسیر مدل‌های اندازه‌گیری به همراه مقادیر t درج شده است.

اعداد داخل پرانتز مقادیر آزمون t است. S، مقیاس است که در آن، آزمون t محاسبه نشده است. معمولاً در الگوی معادلات ساختاری یکی از نشانگرها به عنوان مقیاس انتخاب می‌شود. روابط ساختاری متغیرهای موجود در مدل شامل اثرات مستقیم متغیرها، در جدول ۳ منعکس شده است.

متغیرهای مشاهده شده	رفتار غیرمولد تحصیلی
مصرف مواد	۰/۴۴(۵)
اهمال کاری	۰/۸۲ (۶/۷۳)
رخوت	۰/۸۷ (۷/۳۲)
غیبت	۰/۸۴ (۶/۹۶)
رفتار انحرافی	۰/۷۸(۷/۱۳)
رفتار تبعیض‌آمیز	۰/۴۹ (۷/۴۰)
تقلب	۰/۷۸ (۶/۶۰)

جدول ۳
اثرات مستقیم متغیرهای موجود در مدل

روابط متغیرها در مدل	مقدار برآورد	مقدار استاندارد شده	خطای استاندارد	مقدار t
برونگردی بر رفتار غیرمولد تحصیلی	۰/۰۴	۰/۱۴	۰/۰۲	۲/۳۸*
وظیفه‌شناسی بر رفتار غیرمولد تحصیلی	-۰/۱۱	-۰/۳۵	۰/۰۲	-۴/۸۰**
برونگردی بر مهار ادراک شده	۰/۱۵	۰/۱۴	۰/۰۶	۲/۵۰*
وظیفه‌شناسی بر مهار ادراک شده	۰/۳۴	۰/۳۱	۰/۰۷	۴/۸۷**
مهار ادراک شده بر رفتار غیرمولد تحصیلی	-۰/۰۷	-۰/۲۵	۰/۰۲	-۳/۸۰**

* $P < 0.01$ ** $P < 0.001$

همان‌گونه که در جدول ۴ گزارش شده است مسیرهای غیرمستقیم مدل معنادار هستند و این حاکی از معناداری نقش واسطه‌ای مهار ادراک شده در ارتباط بین وظیفه‌شناسی و برونگردی با رفتار غیرمولد تحصیلی است.

با توجه به اطلاعات مندرج در مدل آزمون شده و جدول ۳، فرضیه‌های پژوهش تایید شد. برای برآورد و تعیین معناداری مسیر غیرمستقیم از دستور بوت استرپ^۱ استفاده شد (جدول ۴).

جدول ۴

مسیر غیرمستقیم	مقدار	حد پایین	حد بالا	معناداری
وظیفه‌شناسی به رفتار غیرمولد تحصیلی با واسطه مهار ادراک شده	-۰/۰۸	-۰/۱۳	-۰/۰۵	۰/۰۰۱
برونگردی به رفتار غیرمولد تحصیلی با واسطه مهار ادراک شده	-۰/۰۴	-۰/۰۷	-۰/۰۱	۰/۰۱

ویژگی‌های افراد برونگرد را شامل گرمی (برقراری صمیمیت با افراد)، گروه‌گرایی (تمایل به جمع شدن با دیگران)، قاطعیت (جرات‌مندی)، فعالیت (داشتن قدرت و انرژی بالا) و هیجان‌خواهی (طلب محرک و جست و جوی هیجان) می‌دانند. مجموعه این ویژگی‌ها بالاخص بعد هیجان‌خواهی با رفتار غیرمولد تحصیلی در ارتباط است. هیجان‌خواهی، از آنجا که ریسک‌پذیری را بالا برده و فرد را به استقبال محیط‌های مهیج می‌برد، منطبق قدرتمندی برای

بحث

هدف از انجام این مطالعه بررسی رابطه ساختاری بین ویژگی‌های شخصیتی و رفتار غیرمولد تحصیلی، با واسطه مهار ادراک شده بود. نتایج تحلیل مدل معادلات ساختاری در قالب روابط موجود در مدل در ادامه بیان می‌شود. یافته‌های این پژوهش نشان داد برونگردی پیش‌بینی‌کننده مثبت و معنادار رفتار غیرمولد تحصیلی است. کوستا و مک‌کری (۱۹۸۵)

1. bootstrapping

ارتباط مثبت برون‌گردی با رفتار غیرمولد تحصیلی ایجاد می‌کند (دی‌بروین و رادنیک، ۲۰۰۷). این یافته پژوهش با نتایج پژوهش‌های هاگشتاین و دیگران (۲۰۰۲)، دی‌اندرا و دیگران (۲۰۰۹) و مک‌ترنان و دیگران (۲۰۱۴) همسو است.

نتایج پژوهش حاضر همچنین نشان داد وظیفه‌شناسی پیش‌بین منفی معنادار رفتار غیرمولد تحصیلی است. کوستا و مک‌کری (۱۹۹۲) وظیفه‌مداران را افرادی با نظم و ترتیب، وظیفه‌شناس، باکفایت و پایبند به اصول اخلاقی می‌دانند که برای رسیدن به موفقیت حداکثر تلاش خود را انجام می‌دهند و برای تحریک خود جهت انجام امور توانایی بالایی دارند. این افراد در تصمیم‌گیری محتاط هستند و قبل از اقدام به عمل، به عاقبت آن می‌اندیشند. نظر به پایبندی این افراد به تعهدات تحصیلی، سطح اهمال‌کاری و رخوت در این افراد پایین بوده (استیل، ۲۰۰۷) و عاقبت‌اندیشی این افراد حکایت از رابطه منفی و معنادار وظیفه‌شناسی با سوء‌مصرف مواد و بی‌صدافتی تحصیلی دارد (کلاریانا، ۲۰۱۳؛ دی‌بروین و رادنیک، ۲۰۰۷؛ ویلیامز و دیگران، ۲۰۱۰؛ حکیما و موسوی، ۱۳۹۱). فشار بر همسالان و تبعیض قائل شدن در روابط با اقلیت‌های قومی، نژادی و مذهبی از دیگر ابعاد رفتار غیرمولد تحصیلی است که به معنای زیر پا نهادن اصول اخلاقی بوده و صفتی است که احتمال بروز آن از سوی وظیفه‌مداران پایین است. نتایج پژوهش هاگشتاین و دیگران (۲۰۰۲)، مارکوس و دیگران (۲۰۰۷)، محمدحافظ (۲۰۱۲) و لی و دیگران (۲۰۱۴) این یافته را تایید می‌کنند.

براساس یافته‌های پژوهش حاضر برون‌گردی پیش‌بین مثبت و معنادار مهار درونی است. نمرات بالای برون‌گردی نشانه جرات و قدرت افراد است. این افراد از لحاظ اجتماعی پیشرفت می‌کنند، بی‌پروا صحبت می‌کنند و به سبب مهار درونی بالا، بر عملکرد خود تسلط دارند (کوستا و مک‌کری، ۱۹۸۵). بر همین اساس کوستا و مک‌کری (۱۹۹۲) بر این باورند که برون‌گردی با مهار درونی همبستگی نسبتاً نیرومندی دارد. نتایج پژوهش زیتنی و هالاما (۲۰۱۱) همسو با این یافته است.

نتایج تحلیل مدل معادلات ساختاری همچنین نشان داد وظیفه‌شناسی پیش‌بین قدرتمند مهار ادراک‌شده است. مک‌کری و کوستا (۱۹۹۲) بر این باورند که وظیفه‌مداران برای تحریک خود جهت انجام امور توانایی بالایی دارند که محصول ادراک آنها از مهار درونی و تکیه بر تلاش و توانایی به جای اسناد شناس و شرایط است. آنان با ادراک مسئولیت مرتبط با تکلیف، تلاش خود را جهت دستیابی به اهداف هدایت می‌کنند و در این مسیر احساس تسلط می‌کنند. پژوهش زیتنی و هالاما (۲۰۱۱) و استراسر و دیگران (۲۰۰۲) از این یافته حمایت می‌کنند.

با توجه به نتایج تحلیل مسیر غیرمستقیم، رابطه عوامل شخصیتی (برون‌گردی و وظیفه‌شناسی) به واسطه مهار ادراک‌شده با رفتار غیرمولد تحصیلی معنادار بود. همان‌طور که پیشتر گفته شد نظریه‌پردازان شناختی-اجتماعی، خودمهارگری را عاملی واسطه‌ای میان عوامل شخصی و رفتار قلمداد می‌کنند. مدل یادگیری سازشی بوکارتس و نیویورتا (۲۰۰۰) در همین ارتباط نشان می‌دهد که چگونه شخص با ارزیابی شرایط و منابع شخصی (درونی) و ادراک مهار، مقاصد مقابله‌ای یا یادگیری را شکل می‌دهد. زمانی که فرد با آگاهی به ویژگی‌های شخصی و درونی خود را توانمند نمی‌بیند، برای مثال در ارتباطات بین‌فردی قاطعیت (ویژگی برون‌گردی) ندارد یا در انجام امور احساس کفایت و وظیفه‌شناسی نمی‌کند (ویژگی وظیفه‌شناسی)، برای حل و فصل چالش‌ها ادراک مهار درونی نداشته و علت شکست‌های تحصیلی را در بیرون جست‌وجو می‌کند و دانشگاه، استادان و محیط آموزشی را مسبب پیامدهای تحصیلی می‌داند، به همین خاطر مسیر مقابله‌ای را جهت متمایل شدن به سوءرفتارهای تحصیلی، پی می‌گیرد. به بیان دیگر فردی که ادراک مهار بیرونی دارد، رابطه‌ای میان سطح تلاش و نتایج نمی‌بیند، بر همین اساس اهمال‌کار شده، صداقت تحصیلی را زیر پا می‌گذارد و برای فرار از تنگناهای تحصیلی مصرف مواد را انتخاب می‌کند. اما در مدل پژوهش حاضر رابطه میان سایر ابعاد شخصیت (نوروزگرایی، گشودگی به تجربه و توافق‌جویی) با مهار ادراک‌شده تایید نشد. به‌گونه‌ای مشابه، مورلی و دیگران (۱۹۷۹) نقل از جاج و دیگران، (۲۰۰۲)

در استنباط علی باید احتیاط کرد. دوم آنکه نمونه مورد نظر دانشجویان مقطع کارشناسی بودند و در تعمیم نتایج به مقاطع پایین تر و بالاتر باید این نکته مدنظر قرار گیرد. سوم اینکه متغیرهای واسطه‌ای نتوانسته‌اند واسطه‌گری کامل داشته باشند و این مسئله نشان از وجود متغیرهای واسطه‌ای دیگر دارد. پیشنهاد می‌شود در مقطع دبیرستان نیز این پژوهش تکرار شود تا بتوان شواهد تحولی برای تایید مدل فراهم آورد و همچنین نقش متغیرهای واسطه‌ای دیگر مانند سازه‌های هیجانی چون نظم‌جویی هیجان مدنظر قرار گیرد.

منابع

اصغری، ف.، کردمیرزا، ع. و احمدی، ل. (۱۳۹۲). رابطه نگرش مذهبی، مسند مهارگری و گرایش به سوءمصرف مواد در دانشجویان. فصلنامه اعتیادپژوهی سوءمصرف مواد، ۲۵(۷)، ۱۱۲-۱۰۳.

حکیم، ف. و موسوی، س. (۱۳۹۱). مقایسه ویژگی‌های شخصیتی دانشجویان سوءمصرف‌کننده مواد مخدر با دانشجویان غیرمصرف‌کننده. فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی، ۹(۳۴)، ۱۸۷-۱۷۹.

خرمائی، ف. (۱۳۸۵) بررسی مدل علی ویژگی‌های شخصیتی، جهت‌گیری‌های انگیزشی و سبک‌های شناختی یادگیری. رساله دکتری، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شیراز.

قاسمی، و. (۱۳۸۹). مدل‌سازی معادله ساختاری در پژوهش‌های اجتماعی با کاربرد ایموس گرافیک. تهران: نشر جامعه‌شناسان.

نامیان، س. و حسین‌چاری، م. (۱۳۹۰). تبیین اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان بر اساس باورهای مذهبی و هسته کنترل. مطالعات روان‌شناسی تربیتی، ۸(۱۴)، ۹۹-۱۲۶.

Aslam, M. S., & Nazir, M. S. (2011). The impact of personality traits on academic dishonesty among Pakistan students. *Journal of Commerce*, 3, 50-61

Boekarts, M., & Niemivirta, M. (2000). Self-regulated learning: Finding a balance between

رابطه عوامل شخصیتی را با مسند مهارگری لوینسون (۱۹۷۴) بررسی کردند و دریافتند گشودگی به تجربه و توافق‌جویی پیش‌بینی‌کننده مهار ادراک شده نیست.

همچنین یافته‌های پژوهش نشان دادند نوروزگرایی، گشودگی به تجربه و توافق‌جویی پیش‌بینی‌کننده رفتار غیرمولد تحصیلی نیست. در مورد گشودگی به تجربه، ویلیامز و دیگران (۲۰۱۰) بر این باورند که رابطه آن با رفتارهای غیرمولد تحصیلی (همچون تقلب و بی‌صدقاتی تحصیلی) مشخص نیست. در این ارتباط پژوهش‌ها نشان داده‌اند این افراد به علت توانایی بالای شناختی، کمتر تقلب می‌کنند (پولهااس و دیگران، ۲۰۰۴؛ ویلیامز و دیگران، ۲۰۱۰؛ اسلم و نظیر، ۲۰۱۱؛ کلارک، ۲۰۱۱؛ نوین و بایدرمن، ۲۰۱۳) و از سوی دیگر برخی تحقیقات نشان داده‌اند به علت هیجان‌خواهی^۱ بالای این افراد، بین گشودگی به تجربه و بی‌صدقاتی تحصیلی رابطه‌ای مثبت وجود دارد (گلاقر، ۲۰۰۲؛ ویلیامز و دیگران، ۲۰۱۰). بر این اساس تعجب‌آور نیست که در مدل پژوهش حاضر این رابطه معنادار نشده است. در ارتباط با رابطه نوروزگرایی، با سوءرفتارهای تحصیلی قانون یرک و دادسون (۱۹۰۸) نشان می‌دهد که تنش و برانگیختگی در دو سطح بسیار بالا و بسیار پایین موجب کاهش سطح عملکرد مطلوب و راه‌انداز سوءرفتارها خواهد بود و سطح بهینه تنش، بازده و عملکرد مثبت شخص را بالا خواهد برد. بر این اساس علائم نوروزگرایی، مانند وسواس و اضطراب در کلیه شرایط پیش‌بینی‌کننده مثبت سوءرفتارهای تحصیلی نخواهد بود. همسو با این یافته‌ها هاگشتاین و دیگران (۲۰۰۲) دریافتند برونگردی پیش‌بینی‌کننده مثبت و وظیفه‌شناسی پیش‌بینی‌کننده منفی رفتار غیرمولد تحصیلی است اما نوروزگرایی و گشودگی به تجربه پیش‌بینی‌کننده رفتار غیرمولد تحصیلی نیستند. نتایج پژوهش مارکوس و دیگران (۲۰۰۷) هم نشان داد که تنها وظیفه‌شناسی با رفتار غیرمولد تحصیلی و رفتار غیرمولد شغلی کارمندان و دانشجویان رابطه دارد.

در خصوص محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به چند نکته اشاره کرد. نخست آنکه، به دلیل ماهیت همبستگی پژوهش،

- cheating behavior and sensation-seeking. *Personality and Individual Differences*, 47, 944–947.
- De Bruin, G. P., & Rudnick, H. (2007).** Examining the cheats: The role of conscientiousness and excitement seeking in academic dishonesty. *South African Journal of Psychology*, 37, 153–164.
- Digman, T. M., (1990).** Personality Structure : Emergence of the five – factor model. *Annual Review of Psychology*, 41, 417- 440.
- Gallagher, J. A. (2002).** *Academic integrity and personality* (Unpublished master’s thesis). California State University, Sacramento.
- Georgina, C. S. (2004).** *Casual Attribution for success or failure by passing and falling students in college Algebra* Florida International University Publication.
- Gifford, D. D. (2007).** Locus of control: Academic achievement and retention in a sample of university first-year students. *Journal of College Admission*, 191, 18-25.
- Goldberg, L. R. (1981).** Language and individual differences: The search for universals in personality lexicon. In L. Wheeler(Eds.). *Review of Personality and Social Personality*, (Vol. 2, PP. 141-165).Beverly Hills, CA:Sage.
- Goldberg, L. R. (1990).** An alternative description of personality. The big five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1216 -1229.
- Goldberg, L. R. (1999).** A broad-bandwidth, public-domain, personality inventory measuring the lower-level facets of several Five-Factor models. In I. Mervielde, I. J. Deary, F. de Fruyt, & F. Ostendorf learning goals and ego-protective goals. In M. Boekarts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 417-450). USA: Academic Press.
- Chowning, K., & Campbell, N. J. (2009).** Development and validation of a measure of academic entitlement: Individual differences in students’ externalized responsibility and entitled expectations. *Journal of Educational Psychology*, 101, 982-997.
- Christie, R., & Geis, F. (1970).** *Studies in machiavellianism*. New York: Academic Press.
- Clariana, M. (2013).** Personality, procrastination and cheating in students from different university degree programs.*Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 30, 452–472.
- Clark, A. P. (2011).** *The investigation of an integrity-based implicit association test* (Unpublished doctoral dissertation). North Carolina State University.
- Costa, P. T., & McCrea, R. R. (1992).** *The NEO PI-R professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Costa, P. T., & McCrea, R. R. (1985).** *The NEO personality inventory manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Crede, M., & Niehorster, S. (2009).** Individual difference influences on self focused and other-focused counterproductive student behaviors. *Personality and Individual Differences*, 47, 769-776.
- Crowne, D. P., & Marlowe, D. (1964).** *The approval motive: Studies in evaluative dependence*. New York: Wiley.
- DeAndrea, D. C., Carpenter, C., Shulman, H., & Levine, T. R. (2009).** The relationship between

- Lievens, F., Buyse, T., & Sackett, P. R. (2005).** The operational validity of a video-based situational judgment test for medical college admissions: Illustrating the importance of matching predictor and criterion construct domains. *Journal of Applied Psychology, 90*, 442-452.
- Le, K., Brent, D. M., Spilman, S. K., Garcia O. P., & Conger, R. (2014).** Workers behaving badly: Associations between adolescent reports of the Big Five and counterproductive work behaviors in adulthood. *Personality and Individual Differences, 61*, 7-12.
- Levenson, H. (1974).** Activism and powerful others: Distinction within the concept of internal-external control. *Journal of Personality Assessment, 38*, 377-385.
- Marcus, B., Lee, K., & Ashton, M. C. (2007).** Personality dimensions explaining relationships between integrity tests and counterproductive behavior: big five or one in addition? *Personnel Psychology, 60*, 1-34.
- Mayberry, P. W., & Carey, N. B. (1997).** The effects of aptitude and experience on mechanical job performance. *Educational and Psychological Measurement, 57*, 131-149.
- McCrea, R. (2000).** Emotional intelligence from the perspective of the five factor model. In R. Bar-On and J. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 263-277). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- McCrea, R. R., & Costa, P. T. (1996).** Toward a new generation of personality theories: Theoretical contexts for the five-factor model. In J. S. Wiggins (Eds.), *The five factor model of personality: (Eds.), Personality psychology in Europe* (pp. 7-28). Tilburg: Tilburg University Press.
- Greenberger, E., Lessard, J., Chen, C., & Farruggia, S. P. (2008).** Self-entitled college students: Contributions of personality, parenting, and motivational factors. *Journal of Youth and Adolescence, 37*, 1193-1204.
- Hakstain, A. R., Farrell, S., & Tweed, R. G. (2002).** The assessment of counterproductive tendencies by means of the California Psychological Inventory. *International Journal of Selection and Assessment, 10*, 58-86.
- John, O. P., & Cross, J. J. (2004).** 'Healthy & unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, & lifespan development'. *Journal of Personality, 72*, 1301-1334.
- Judge, T. A., Erez, A., Bono, J. E., & Thoresen, C. J. (2002).** Are measures of self-esteem, neuroticism, locus of control, and generalized self-Efficacy indicators of a common core construct? *Journal of Personality and Social Psychology, 83*(3), 693-710.
- Kernis, M. H. (2007).** *Internal versus external attributions are important determinants of subsequent performance.* (ERIC Document Reproduction Service No. ED 195 326. Retrieved June 24, 2014 from <http://eric.ed.gov/?id=ED252789>).
- Kline, R. B. (2011).** *Principles and practice of structural equation modeling.* 3rd Edition, New York, London: Guilford Press.
- Lavigna, R. J. (1992).** Predicting job performance from background characteristics: More evidence from the public sector. *Public Personnel Management, 21*, 347-361.

- (Vol. 1). New York: Academic Press.
- Pintrich, P. R. (2000).** The role of orientation in self-regulated learning. In M. Boekarts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-501). USA: Academic Press.
- Rimkus, L. K. (2012).** *A new measure of counterproductive student behavior*. M. A. Thesis. The Faculty of the Department of Psychology East Carolina University.
- Robinson, S. L., & Bennett, R. J. (1995).** A typology of deviant workplace behaviors: A multidimensional scaling study. *Academy of Management Journal*, 38(2), 555-572.
- Rotter, J. B. (1966).** Generalized expectancies of internal versus external control of Reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.
- Rotundo, M., & Sackett, P. R. (2002).** The relative importance of task, citizenship, and counterproductive performance for supervisor ratings of overall performance: A policy capturing study. *Journal of Applied Psychology*, 87, 66-80.
- Schmitt, N., Oswald, F. L., Friede, A., Imus, A., & Merritt, S. (2008).** Perceived fit with an academic environment: Attitudinal and behavioral outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 72, 317-335.
- Schwager, I. T. L., Hülshager, U. R., Lang, J. W. B., Klieger, D. M., Bridgeman, B., & Wendler, C. (2014).** Supervisor ratings of students' academic potential as predictors of citizenship and counterproductive behavior. *Learning and Individual Differences*, 35, 62-69.
- Sinha, R., Oswald, F., Imus, A., & Schmitt, N. (2011).** *Theoretical perspectives* (pp. 51-87). New York: Guilford Press.
- McCrea, R. R., & John, O. P. (1992).** An introduction to the five factor model and its applications. *Journal of personality*, 60, 175-215.
- McTernan, M., Love, P., & Rettinger, D. (2014).** The influence of personality on the decision to cheat. *Ethics & Behavior*, 24, 53-72.
- Meriac, J. P. (2012).** Work ethic and academic performance: Predicting citizenship and counterproductive behavior. *Learning and Individual Differences*, 22, 549-553.
- Muhammad Hafidz, S. V. (2012).** Individual differences as antecedents of counterproductive work behaviour. *Asian Social Science*, 8(13), 220-226.
- Nguyen, N. T., & Biderman, M. (2013).** *Predicting counterproductive work behavior from a bifactor model of big five personality*. Paper presented at the 73rd annual meeting of the academy of management, Orlando, FL.
- Paulhus, D. L., Nathanson, C., & Williams, K. M. (2004).** *A new look at the link between cognitive ability and exam cheating* (Unpublished manuscript). Retrieved June 24, 2014 from http://neuron4.psych.ubc.ca/~dpaulhus/research/ED_PSYCH/ARTICLES/cog_ability_meta-analysis.doc.
- Paulhus, D. L. (1983).** Sphere-specific measures of perceived control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 1253-1265.
- Paulhus, D. L., & Christie, R. (1981).** Spheres of control: An interactionism approach to assessment of perceived control. In H. M. Lefcourt (Eds.), *Research with the locus of control construct*

- models of job performance. *International Journal of Selection and Assessment*, 8, 216-226.
- Warren, S. T. (2013).** *Inflated expectations: an investigation into college students' academic entitlement beliefs*. PhD Thesis, Faculty of Mississippi State University.
- Watson, D., & Clark, L. A. (1984).** Negative affectivity: The disposition to experience aversive emotional states. *Psychological Bulletin*, 96, 465-490.
- Williams, K. M., Nathanson, C., & Paulhus, D. L. (2010).** Identifying and profiling scholastic cheaters: Their personality, cognitive ability, and motivation. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 16, 293-307.
- Yerkes, R. M., Dodson, J. D. (1908).** The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation. *Journal of Comparative Neurology and Psychology*, 18, 459-482.
- Zettler, I. (2011).** Self-control and academic performance: Two field studies on university citizenship behavior and counterproductive academic behavior. *Learning and Individual Differences*, 21, 119-123.
- Zitny, P., & Halama, P. (2011).** Self-esteem, locus of control and personality traits as predictors of sensitivity to injustice. *Studia Psychologica*, 53(1), 27-40.
- Criterion-focused approach to reducing gadverse impact in college admissions. *Applied Measurement in Education*, 24, 137-161.
- Smulders, F. E. (2004).** Co-operation in NPD: Coping with different learning styles. *Journal of Creatively and Innovation Management*, 13 (4), 263-273.
- Steel, P. (2007).** The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133, 65-94.
- Strauser, D. R., Ketz, K., & Jeanmarie, K. (2002).** The relationship between self-efficacy, locus of control and work personality. *Journal of Rehabilitation*, 68(1), 20-26.
- Taylor, J. M., Bailey, S. F., & Barber, L. K. (2015).** Academic entitlement and counterproductive research behavior. *Personality and Individual Differences*, 85, 13-18.
- Tella, A. (2007).** The Impact of motivation on student's academic achievement and learning outcomes in mathematics among secondary school students in Nigeria. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*; 3(2), 149-156.
- Viswesvaran, C., & Ones, D. S. (2000).** Perspectives on