

پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی بر اساس ویژگی شخصیتی عزم با توجه به نقش میانجی‌گری

جهت‌گیری هدف در میان دانشجویان کارشناسی‌ارشد دانشگاه شیراز

علیرضا شریفی‌اردانی*، کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.

محمد خبیر، استاد گروه روانشناسی تربیتی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.

داود حیاتی، کارشناس ارشد روانشناسی صنعتی و سازمانی، مؤسسه روشن اندیشان مهر، اهواز، ایران.

احمد شریفی‌اردانی، کارشناس ارشد روانشناسی آموزش کودکان استثنایی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

جعفر رئیس‌ی، کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.

علی رضا روحی، کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران.

چکیده: هدف پژوهش حاضر پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی بر اساس ویژگی شخصیتی «عزم» با توجه به نقش واسطه‌ای جهت‌گیری هدف بود. شرکت‌کنندگان پژوهش ۳۵۶ دانشجوی (۱۷۷ دختر و ۱۷۹ پسر) از دانشکده‌های مختلف در مقطع کارشناسی ارشد دانشگاه شیراز بوده‌اند که به شیوه‌ی تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. شرکت‌کنندگان مقیاس ۱۲ گویه‌ای «عزم» داکورس و کوئین و مقیاس ۲۴ گویه‌ای جهت‌گیری هدف الیوت و مک‌گریگور را تکمیل کردند. تحلیل یافته‌ها با استفاده از همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه به صورت سلسله‌مراتبی همزمان مطابق با مراحل بارون و کنی برای تحلیل مسیر انجام پذیرفت. علاوه بر مراحل مذکور برای بررسی برازندگی نتایج مدل تحلیل مسیر پژوهش از نرم‌افزار لیزرل (ویرایش ۸/۵) استفاده شد. نتایج نشان می‌دهند که بین ویژگی «عزم» و جهت‌گیری‌های گرایشی (چه عملکردی و چه تسلطی) رابطه‌ی مثبت و معناداری وجود دارد و با جهت‌گیری‌های اجتنابی (چه عملکردی و چه تسلطی) رابطه‌ی معناداری وجود ندارد. نقش واسطه‌ای جهت‌گیری‌های هدف گرایشی (چه عملکردی و چه تسلطی) در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی بر اساس ویژگی شخصیتی «عزم» تأیید شد.

واژگان کلیدی: ویژگی شخصیتی عزم، جهت‌گیری هدف، پیشرفت تحصیلی، دانشجویان

*نویسنده‌ی مسؤول: کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران

(Email: asharifi88@yahoo.com)

مقدمه

پیشرفت، یکی از دغدغه‌های جوامع، نهادها، گروه‌ها و افراد بوده، هست و خواهد بود. عواملی که منجر به پیشرفت و به ویژه پیشرفت تحصیلی می‌شوند، متعدد هستند. عواملی همچون ویژگی‌های شخصیتی، ویژگی‌های انگیزشی و ویژگی‌های موقعیتی و غیره اما به طور گسترده فرض می‌شود که انگیزش یکی از عناصر اصلی پیشرفت است (ونتزل و ویگفلد ۲۰۰۹). دیدگاه‌های نظری متعددی در زمینه ماهیت و پرورش دادن انگیزه وجود دارد، نظریه‌ای که در سال‌های اخیر توجه قابل ملاحظه‌ای را به این امر معطوف داشته، نظریه هدف پیشرفت است (ونتزل و ویگفلد ۲۰۰۹). به طور خلاصه، نظریه‌ی هدف پیشرفت، انواع اهداف (اهداف و یا دلایل) را مشخص می‌کند که به رفتارهای مربوط به پیشرفت، جهت می‌دهد. (پنتریچ و شانک ۲۰۰۲) جهت‌گیری هدف را بیانگر الگوی منسجمی از باورهای فردی می‌دانند که سبب می‌شود تا فرد به شیوه‌های مختلف به موقعیت گرایش پیدا کند و به فعالیت بپردازد و با توجه به موقعیت خود پاسخ مناسب را صادر کند. از سوی دیگر (کمل می و همکاران ۲۰۰۵) بیان می‌کنند که هر فرد برای ورود به اجتماع و در نتیجه رویارویی با پیشرفت‌های گوناگون و افراد مختلف، به خصوصیتی مانند ساختارهای روانی و ویژگی‌های شخصیتی مجهز است. خصوصیتی که می‌تواند در مقابله با رویدادهای مختلف زندگی به وی کمک کنند. پژوهشگران همواره به تأثیر مؤلفه‌های شخصیتی بر متغیرهای موجود در زندگی افراد مانند عملکرد شغلی، تحصیلی، بین فردی و غیره توجه کرده‌اند (ویلسون همکاران ۲۰۰۷) و (داروس و همکاران ۲۰۰۸). بنابراین، شناخت جنبه‌های روان‌شناختی افراد و واکنش‌های آن‌ها در شرایط خاص می‌تواند همانند یک عامل مؤثر آموزشی قدرتمند عمل کند و به افزایش کیفیت آموزشی منجر شود.

یکی از سازه‌های شخصیتی که اخیراً توسط روان‌شناسان مثبت‌گرا معرفی شده است، مفهوم عزم (Grit) می‌باشد (داکوس و کوئین ۲۰۰۹). ویژگی عزم یک مفهوم مثبت و یک ویژگی غیرشناختی است که بر پایه‌ی شوق فردی برای رسیدن به یک هدف بلندمدت و خاص، و یا به زبانی دیگر یک انگیزش قوی برای دستیابی به هدف مورد نظر می‌باشد. این پایداری بر تلاش ادامه پیدا می‌کند تا این‌که بر موانع یا چالش‌ها غلبه کند و فرد را در مسیر اشخاصی که دارای این ویژگی شخصیتی هستند قرار دهد.

ویژگی عزم در هنگام اجرا و انجام وظیفه، نیرویی برانگیزاننده برای تحقق موفقیت است (داکوس و همکاران ۲۰۰۷). این سازه با زمینه‌هایی از روان‌شناسی که حاوی مفاهیمی چون پشتکار (Perseverance)، شوق (Passion)، سرسختی (Hardiness)، تاب‌آوری (Resilience)، عزم (Ambition) و نیاز به موفقیت (Need For Achievement) است، ارتباط دارد (داکوس و همکاران ۲۰۰۹). مدل دوک از جهت‌گیری هدف به وضوح تأثیرگذار بوده، زیرا مدل سه هدفی و چهار هدفی را آماده کرده که امروزه به طور رایج مورد توجه محققان است. این که این مدل‌ها چه تمایزاتی به دست می‌دهند، تمایزی است که بین شکل‌های گرایشی و اجتنابی از انگیزش به وجود می‌آورند. هر دو مدل سه هدفی و چهار هدفی تحت عنوان رویکرد اهداف چندگانه قرار می‌گیرند، از این لحاظ، آن‌ها به طور کلی معتقدند که اثرات اهداف عملکردی کاملاً منفی نیست، و آن‌ها اهداف تسلطی و عملکردی را برای نشان دادن دو انتهای یک پیوستار نمی‌پذیرند. مدل چهار هدفی نیز به عنوان مدل ۲×۲ از اهداف پیشرفت (الیوت و مک‌گرگر ۲۰۰۱) و (پنتریچ ۲۰۰۰)، چارچوب هدف سه بخشی را در هم ترکیب کرد (الیوت ۱۹۹۹) که در شکل (۱) به صورتی گویا ارائه شده است.

در بررسی این که این چهار هدف چگونه با پیامدهای تحصیلی و انگیزشی رابطه دارند، به طور کلی، مزایای دنبال کردن اهداف تسلطی/گرایشی را کشف کرده‌اند، به خصوص از نظر نقش آن در پرورش دادن، علاقه به تحصیلات (هاراکیو و همکاران ۱۹۹۷، هاراکیو و همکاران ۲۰۰۲) و استفاده از پردازش عمیق‌تر شناختی و استراتژی‌های فراشناختی را تسهیل می‌کند (الیوت و همکاران ۱۹۹۹) و (پنتریچ ۲۰۰۰). همچنین شواهد تقریباً بدون ابهام نشان می‌دهند که تأیید اهداف عملکردی/اجتنابی برای یادگیری مضر می‌باشد. دانش‌آموزانی که تمرکز بر ناشایسته جلوه نکردن جلوی دیگران را گزارش کردند، دارای سطوح بالاتری از اضطراب و سطوح پایین‌تری از علاقه و پیشرفت بودند (چرچ و همکاران ۲۰۰۱)، (الیوت و چرچ ۱۹۹۷)، (الیوت و مک‌گرگر ۱۹۹۸، ۲۰۰۱) و (اسکالویک ۱۹۹۷) با توجه به بررسی دقیق پیشینه‌های موجود به نظر می‌رسد که تحقیقی تاکنون به طور مستقیم به بررسی رابطه ویژگی عزم با جهت‌گیری هدف نپرداخته است. از این رو مبنای پژوهش حاضر بر تحقیقاتی قرار داده شده که به صورت غیر مستقیم، سایر سازه‌های شخصیتی را در ارتباط

۵- جهت گیری هدف مورد توجه قرار داده است. درباره ی پیوند بین ویژگی های شخصیتی و جهت گیری هدف ویژگی های شخصیتی در نقش نیرو دهنده جهت گیری های بالقوه، در نظر گرفته می شود، در حالی که جهت گیری هدف به عنوان تنظیم کننده های شناختی تعریف می شود که به این گرایش های کلی جهت می دهد. لذا، ویژگی های شخصیتی، جهت گیری هدف افراد را متأثر می سازد (وانگ و ایرادهایم ۲۰۰۷). تحقیقات (چان و تسلوک ۲۰۰۰) (مک-کینی و کارلسون ۲۰۰۲)، (زوینگ و وبستر ۲۰۰۴) رابطه ی مثبت بین وظیفه مداری و جهت گیری هدف یادگیری نشان می دهند. افراد با جهت گیری عملکردگرایشی نیز خواهان دریافت استانداردهای بهنجار در عملکرد هستند (الیوت و هاراکویژ ۱۹۹۶).

لذا، مشخصه ی تمایل به استانداردهای عملکردی در جهت گیری عملکردگرایشی می تواند موجب ارتباط آن با وظیفه مداری شود. باز بودن نسبت به تجربه، با نیاز به فهمیدن موقعیت های بدیع و خلاق در ارتباط است (موون ۲۰۰۰) و (حسینی و لطیفیان ۲۰۰۹) در پژوهش های داخلی خود نشان داده است که هر یک از ابعاد جهت گیری هدف توسط نیم رخ متفاوتی از صفات شخصیتی پیش بینی می شود (حسینی و لطیفیان ۲۰۰۹). از سویی شریفی اردانی (در دست چاپ) در مطالعه خود به بررسی رابطه ی ویژگی شخصیتی بلند همتی با انواع جهت گیری های هدف پرداخت. ویژگی بلند همتی، با ویژگی شخصیتی عزم ارتباط نزدیکی دارد (داکورس و همکاران، ۲۰۰۷)، نتایج این پژوهش ناظر بر این است که بین ویژگی "بلند همتی" و جهت گیری های گرایشی رابطه ای مثبت وجود دارد و در مقابل بین این ویژگی با جهت گیری های اجتنابی رابطه ای مثبت و معناداری وجود ندارد (شریفی اردانی در دست چاپ).

با توجه به پیشینه های ذکر شده در ذیل فرضیه های پژوهش مورد توجه قرار می گیرد:

- ۱- ویژگی عزم با عملکرد تحصیلی رابطه ای مثبت و معنادار دارد.
- ۲- جهت گیری هدف با عملکرد تحصیلی رابطه ای مثبت و معنادار دارد.
- ۳- ویژگی عزم با جهت گیری های گرایشی چه تسلطی و چه عملکردی رابطه ای مثبت دارند.
- ۴- ویژگی عزم با جهت گیری های اجتنابی چه تسلطی و چه عملکردی رابطه ای مثبت ندارند.

روش

جامعه آماری پژوهش عبارت است از کلیه دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه شیراز که در سال تحصیلی ۱۳۸۹-۱۳۹۰ مشغول به تحصیل بودند. این جامعه شامل ۳۷۰۰ نفر دانشجوی (۱۷۵۰ پسر و ۱۹۵۰ دختر) بود. حجم نمونه با استفاده از جدول مورگان ۳۵۶ نفر (۱۷۷ دختر و ۱۷۹ پسر) انتخاب شد. در پژوهش حاضر از روش نمونه گیری تصادفی طبقه بندی شده استفاده شد. میانگین سنی پسران ۲۶ سال با انحراف معیار ۳ سال و میانگین سنی دختران ۲۵ با انحراف استاندارد ۲ سال است. ابزارهای به کار گرفته شده برای سنجش متغیرها در پژوهش حاضر به قرار زیر است:

مقیاس عزم، برای بررسی ویژگی شخصیتی عزم از مقیاس عزم که توسط (داکورس و کوئین ۲۰۰۷) تهیه و اعتباریابی شد، استفاده گردید. این مقیاس دارای ۱۲ گویه است که ثبات قدم (Perseverance) را برای دو بعد ارزیابی می کند: (۱) ثبات در علائق (۲) ثبات و پایداری بر تلاش (داکورس و کوئین ۲۰۰۹) پایایی مقیاس ۱۲ گویه ای عزم را به روش آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۲ و همچنین پایایی این مقیاس به روش بازآزمایی با فاصله ی زمانی یک سال برابر با ۰/۶۸ گزارش نموده اند. در این مطالعه ضریب آلفای کرونباخ کل مقیاس ۰/۷۷ و برای خرده مقیاس های ثبات علاقه ۰/۶۷ و برای ثبات در تلاش ۰/۸۰ محاسبه شد. پرسش نامه هدف گرایشی تحصیلی (الیوت و مک گریگور ۲۰۰۱) این پرسش نامه را برای سنجش جهت گیری هدف بر طبق مدل چهار وجهی (۲×۲) ساخته اند.

این پرسش نامه یک مقیاس ۲۴ گویه ای است که پاسخ ها بر اساس مقیاس ۵ درجه ای لیکرت محاسبه می شود. پایایی و روایی این پرسش نامه مطلوبیت بالایی دارد و در تحقیقات مختلفی از آن استفاده شده است (الیوت و مک گریگور ۲۰۰۱). (حسینی و لطیفیان ۲۰۰۹) به منظور بررسی پایایی این پرسش نامه با روش همسانی درونی، میزان ضریب آلفای کرونباخ برای پرسش نامه ۰/۸۴ و برای خرده مقیاس ها بین ۰/۶۴ تا ۰/۸۷ را گزارش کردند در پژوهش حاضر نیز به منظور احراز روایی از تحلیل عاملی به روش مؤلفه های اصلی با چرخش واریماکس استفاده شد و مقدار ضریب KMO (شاخص کفایت نمونه گیری) ۰/۸۸ و آزمون کرویت بارتلت (شاخص کفایت ماتریس

همبستگی) نشان از وجود شواهد کافی برای انجام تحلیل عامل و مقدار خی آزمون بارتلت $3/60$ محاسبه شد که در سطح $0/001$ معنادار بود. نتایج تحلیل عامل در کل ابعاد با ارزش ویژه بالاتر از یک را نشان می‌دهد. برای سنجش پایایی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که $0/85$ برآورد شد و برای خرده‌مقیاس‌ها ضریب آلفای کرونباخ بین $0/75$ تا $0/85$ بود که نشان از پایایی بالای این مقیاس است.

نتایج

جدول ۱ میانگین و انحراف استاندارد به همراه روابط همبستگی بین متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد. همچنین جدول ۲ نشان‌دهنده تفاوت بین دو جنس از نظر متغیرهای پژوهش شامل پیشرفت تحصیلی، ویژگی عزم، و انواع جهت‌گیری هدف است. یافته‌های حاصل از ماتریس همبستگی نشانگر وجود رابطه‌ی همبستگی در بین متغیرهای مورد بررسی در مدل تحلیل مسیر می‌باشد. همچنان که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، بین ویژگی عزم و عملکرد تحصیلی رابطه‌ی معناداری وجود دارد ($r=0/21$). همچنین بین عزم و ابعاد جهت‌گیری هدف تسلط / گرایش ($r=0/43$) و عملکرد/ اجتنابی ($r=0/18$) نیز رابطه‌ی مثبت وجود دارد؛ بعد عملکرد/ اجتنابی ($r=0/31$) و بعد تسلط/ اجتنابی ($r=0/38$) رابطه‌ی منفی و معناداری با پیشرفت تحصیلی دارد. همچنین یافته‌های مربوط به تفاوت دو جنس از نظر متغیرهای پژوهش، نشانگر تفاوت تنها در نمرات پیشرفت تحصیلی بود. بدین معنی که دانشجویان دختر و پسر از نظر ویژگی عزم و جهت‌گیری هدف با هم تفاوتی ندارند، برای انجام تحلیل مسیر از رگرسیون چندگانه به صورت سلسله‌مراتبی همزمان مطابق با مراحل (بارون و کنی ۱۹۸۶) استفاده شد. این مراحل عبارت‌اند از: (۱) رگرسیون همزمان پیشرفت تحصیلی از روی ویژگی عزم، (۲) رگرسیون همزمان جهت‌گیری‌های هدف مرحله از روی ویژگی عزم؛ (۳) رگرسیون همزمان پیشرفت تحصیلی از روی ویژگی عزم و انواع جهت‌گیری هدف؛ (۴) مقایسه‌ی مرحله‌ی یک و سه چنانچه ضرایب رگرسیون عزم از مرحله یک به سه کاهش یابد نشان از نقش واسطه‌ای جهت‌گیری هدف بین متغیر عزم و عملکرد تحصیلی است. علاوه بر مراحل مذکور برای بررسی برانزندی نتایج مدل مورد پژوهش از نرم‌افزار لیزرل (ویرایش $8/5$) استفاده شد.

رگرسیون همزمان پیشرفت تحصیلی روی ویژگی شخصیتی عزم در جدول ۳ به صورت ضرایب استاندارد بتا (β) آورده شده است (مرحله ۱).

ضرایب مسیر در جدول ۳ نشانگر آن است که ویژگی شخصیتی عزم ($\beta=0/22$) پیش‌بینی کننده مثبت و معنادار پیشرفت تحصیلی است. در مرحله‌ی دوم نتایج رگرسیون ویژگی عزم بر اساس جهت‌گیری هدف می‌باشد که نتایج در جدول ۳ به صورت ضرایب مسیر (β) نشان داده شده است. ضرایب مسیر در جدول فوق نشانگر آن است که ویژگی عزم پیش‌بینی کننده مثبت و معنادار جهت‌گیری هدف تسلط/ گرایش ($\beta=0/43$) عملکرد/گرایش ($\beta=0/18$) می‌باشد. و جهت‌گیری هدف عملکرد/اجتنابی ($\beta=0/31$) را به گونه‌ای منفی پیش‌بینی می‌کند. مرحله‌ی سه در برگزیده‌ی تحلیل رگرسیون همزمان پیشرفت تحصیلی بر اساس ویژگی شخصیتی عزم و جهت‌گیری هدف می‌باشد (مرحله ۳). چنانچه در جدول (۳) مشاهده می‌شود ضریب β ویژگی شخصیتی عزم از مرحله‌ی یک به سه کاهش پیدا کرده است. بنابراین نقش واسطه‌ای جهت‌گیری هدف در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی از طریق ویژگی عزم تأیید می‌شود. با استفاده از نرم‌افزار لیزرل (ویرایش $8/5$)، برانزندی مدل مذکور بررسی شد و شاخص‌های RFI , $AGFI$, GFI به ترتیب برابر: $0/92$ ، $0/90$ ، $0/89$ بود که برانزندی مطلوبی را گزارش می‌دهد. در خصوص تأثیر غیر مستقیم ویژگی عزم بر عملکرد تحصیلی ضرایب مسیر در هم ضرب گردید. اثر غیر مستقیم ویژگی عزم بر عملکرد تحصیلی از طریق جهت‌گیری تسلط/گرایش برابر $0/03 = (0/43 \times 0/09)$ می‌باشد. اثر غیر مستقیم ویژگی عزم بر عملکرد تحصیلی به واسطه‌ی جهت‌گیری عملکرد/گرایش برابر $0/04$ است. اثر غیر مستقیم مسیر ویژگی عزم به عملکرد تحصیلی از جهت‌گیری عملکرد/اجتنابی $0/03 = (0/31 \times 0/1)$ بود. ضرایب نهایی در شکل ۲ نمایش داده شده است.

بحث

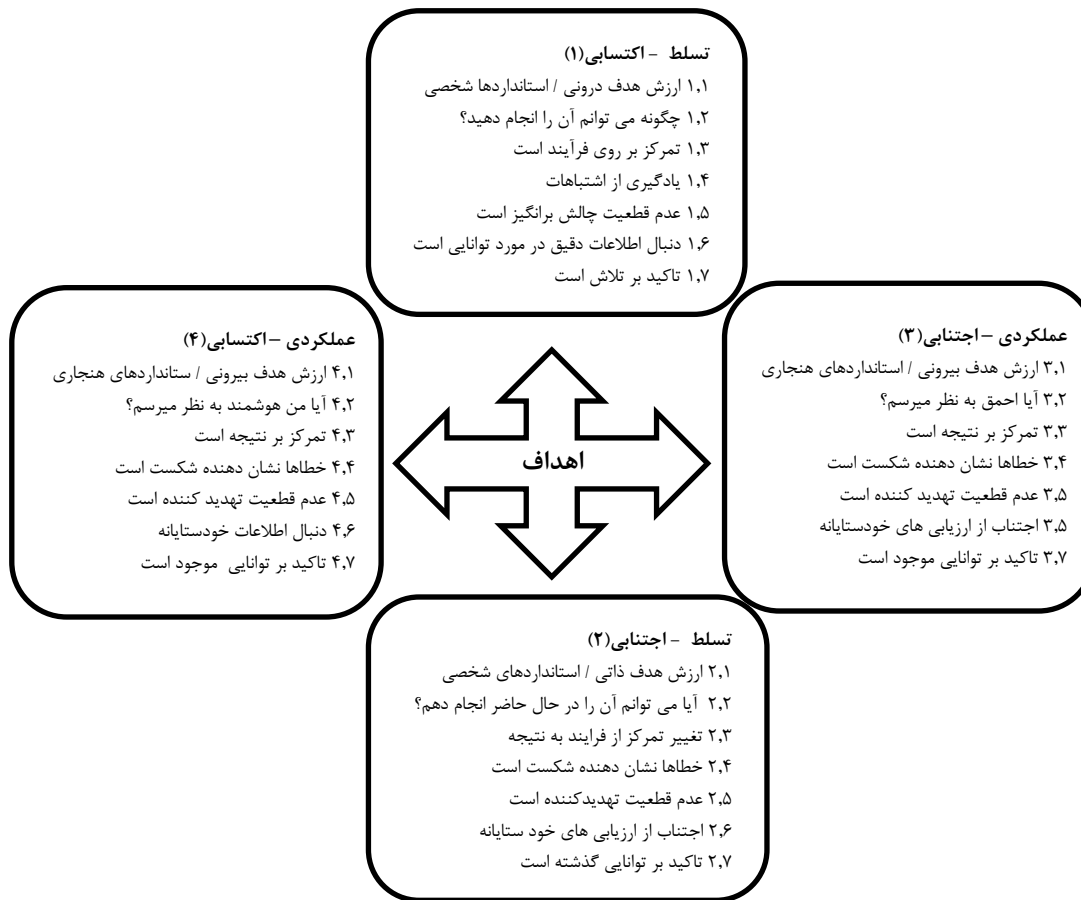
هدف پژوهش حاضر، بررسی نقش واسطه‌ای جهت‌گیری هدف در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی بر اساس ویژگی شخصیتی عزم بود. با توجه به یافته‌های پژوهش در بررسی نقش ویژگی شخصیتی عزم در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی، نقش این متغیرها در پیش‌بینی تأیید شد (فرضیه ۱). این نتیجه‌گیری با توجه به ویژگی شخصیتی عزم با پژوهش (داکورس و سلیگمن ۲۰۰۵)، (داکورس و همکاران ۲۰۰۷)، (داکورس و کوئین ۲۰۰۹)، (گیتز ۲۰۰۸) همسو است. نقش جهت‌گیری هدف در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی تأیید شد (فرضیه ۲) و از نظر جهت‌گیری هدف با

بحث و نتیجه گیری

با توجه به ویژگی شخصیتی عزم و اینکه IQ یا بهره‌ی هوشی به تنهایی معیار موفقیت فرد نیست، و ویژگی‌های شخصیتی نیز نقش مهمی در پیشرفت و موفقیت فرد دارد (گلمن به نقل از داکورس و همکاران ۲۰۰۷)، کلید تعیین و پیش‌بینی موفقیت و کامیابی، تنها هوش شناختی نیست. بسیاری از افراد با هوش شناختی پایین‌تر به موفقیت و کامیابی‌هایی دست یافته‌اند. و به علاوه چه بسا افرادی نیز که هوش عمومی متوسطی دارند و با اتکا به توانایی‌هایشان با زیرکی و دقت خاصی به موفقیت‌های اجتماعی چشم‌گیری دست یافته‌اند. ویژگی عزم فرد را قادر می‌سازد برای رسیدن به هدف، با وجود سختی‌هایی که در طول یک دوره بلندمدت تا رسیدن به هدف رخ می‌دهد، پشتکار به خرج دهد (داکورس و همکاران ۲۰۰۷). عزم دارای مؤلفه شوق برای رسیدن به هدفی بلندمدت است که این شوق به هدف اغلب به توانایی افراد به حفظ تلاش در طول یک دوره بلند مدت مربوط می‌شود (هانکوک و سزالما ۲۰۰۸). با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر، پیشنهاد می‌شود از تلویحات این ویژگی شخصیتی در رشد و به بالفعل رساندن توانایی‌های بالقوه و نهفته افراد استفاده شود. با توجه به (آمز ۱۹۹۲) وجود جوی تسلطی/گرایشی برای رسیدن به اهداف متعالی تعلیم و تربیت یک نیاز اساسی است. کارول آمز ساختاری تعاونی هدف کلاس درس را به جای ساختارهای هدف رقابتی پیشنهاد می‌کند که منجر به اتخاذ نیم‌رخ‌ی انطباقی از انگیزش (Adaptive Motivational Profiles)، تأیید اهداف تسلطی از طرف افراد می‌شود. (آمز ۱۹۹۲) این گونه بیان می‌کند که بهترین تلاش‌ها برای معلم در کلاس درس می‌تواند ترویج جوی تسلط‌گرا باشد، که این مقصود ممکن است به واسطه‌ی تأکید سیاست‌ها بر مقایسه‌های اجتماعی و اهداف عملکردی، به اضمحلال کشیده شود. با توجه به نتایج پژوهش مبنی بر پیش‌بینی کنندگی اهداف تسلطی برای پیشرفت تحصیلی و همچنین با توجه به نظرات و توصیه‌های محققانی هم‌چون (آمز ۱۹۹۲) می‌توان نتیجه گرفت که نهادهای آموزشی و معلمان، باید به ساختاری تعاونی و جوی تسلط‌گراتر برای کلاس درس و محیط آموزشی توجه بیشتری داشته باشند.

نتایج پژوهش‌های (بوفارد ۱۹۹۸)، (هاراکیوژ و همکاران ۲۰۰۲)، (لینن برینک-گارسیا و همکاران ۲۰۰۸) همسو است. متغیر جهت‌گیری عملکرد/گرایشی به طور مثبت و معنادار می‌تواند پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی کند. با توجه به تحقیقات همسو با پژوهش حاضر، در ارتباط با اهداف عملکرد/گرایشی، (هاراکیوژ و همکاران ۲۰۰۲) همبستگی مثبت متوسطی بین اهداف عملکرد/گرایشی و شاخص‌های پیشرفت (به عنوان مثال، عملکرد دوره‌ی نهایی، نمره‌ی آزمون) را مشاهده کرده‌اند. یافته‌های تحقیق نشان‌دهنده‌ی آن است که بین جهت‌گیری هدف عملکرد/گرایشی با ویژگی شخصیتی عزم همبستگی مثبت و معناداری وجود دارد. افراد با جهت‌گیری عملکرد/گرایشی نیز خواهان دریافت استانداردهای بهنجار در عملکرد هستند (الیوت و هاراکیوژ ۱۹۹۶). از آنجا که عزم در برگزیده توانایی دنبال کردن یک هدف در طول یک دوره بلند مدت همراه با پشتکار و استقامت همراه با شوق و علاقه‌ای پایدار و استانداردها و معیارهای شخصی است (داکورس و کوئین ۲۰۰۹).

لذا مشخصه تمایل به استانداردهای عملکردی در جهت‌گیری عملکرد/گرایشی می‌تواند موجب ارتباط آن با وظیفه‌مداری شود. این رابطه را (زورینگ و وبستر ۲۰۰۴) مشاهده کرده‌اند و از آنجا که وظیفه‌مداری با ویژگی شخصیتی عزم در ارتباط است نتیجه با پژوهش (داکورس و همکاران ۲۰۰۷) و (داکورس و کوئین ۲۰۰۹) همسو است. با توجه به یافته‌ها بین جهت‌گیری هدف عملکرد/اجتنابی با ویژگی شخصیتی عزم همبستگی منفی و معنادار وجود دارد ($P < 0.01$, $r = -0.374$). افرادی که جهت‌گیری عملکرد/اجتنابی دارند نیز سماجت اندک و حالتی اجتنابی از خود نشان می‌دهند (دویک ۱۹۸۶). این رفتار اجتنابی افراد، با جهت‌گیری هدف عملکرد/اجتنابی همراه است. نتایج تحلیل مسیر نقش واسطه‌ای جهت‌گیری هدف بین متغیر برون‌زاد پژوهش (ویژگی عزم) و عملکرد تحصیلی را تأیید می‌کند. نتایج همچنین نشان داد که اثر غیرمستقیم و اثر کل متغیر برون‌زاد پژوهش (ویژگی عزم) از طریق جهت‌گیری هدف بر عملکرد تحصیلی معنادار است (فلیسا و همکاران ۲۰۰۳). در مدل خود نقش واسطه‌ای جهت‌گیری هدف و در پیش‌بینی عملکرد و مشغولیت تحصیلی از طریق جهت‌گیری‌های شخصیتی بر گرفته از نظریه‌ی خود را مورد بررسی قرار دادند و نتیجه بیانگر تأیید نقش واسطه‌ای جهت‌گیری هدف شد، این نتایج با پژوهش حاضر همسو می‌باشد.



شکل ۱. خلاصه مدل چهار هدفی تحت عنوان مدل ۲×۲ از اهداف پیشرفت؛ بر گرفته از الیوت و مک گرگور (۲۰۰۱)؛ (پینتریچ، ۲۰۰۰b).

جدول ۱. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش به همراه میانگین و انحراف معیار

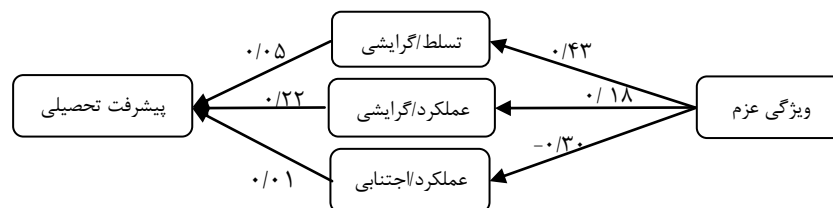
متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	میانگین	انحراف معیار
(۱) پیشرفت تحصیلی	-						۱۶/۶۳	۱/۲۵
(۲) ویژگی عزم	۰/۲۱**	-					۴۰/۸۰	۶/۷۷
(۳) عملکرد/ گرایشی	۰/۲۰**	۰/۱۸**	-				۱۹/۴۸	۵/۵۵
(۴) تسلط / گرایشی	۰/۲۴**	۰/۴۳**	۰/۴۱**	-			۲۳/۲۴	۴/۷۰
(۵) عملکرد/ اجتنابی	-۰/۲۱**	-۰/۳۱**	۰/۲۹**	-۰/۱۹**	-		۱۴/۹۳	۴/۶۵
(۶) تسلط / اجتنابی	-۰/۰۷	-۰/۳۸**	۰/۲۱**	۰/۱۰*	۰/۵۶**	-	۱۴/۰۷	۴/۲۲

جدول ۲. اطلاعات مربوط به مقایسه جنسیت در متغیرهای پژوهش

متغیرهای پژوهش	دختران	پسران	t	P
پیشرفت تحصیلی	۱۶/۹۶	۱۶/۳۱	-۵/۰۹	۰/۰۰۰ (SIG)
ویژگی عزم	۴۳/۲۰	۴۲/۴۰	-۰/۱۲	۰/۱۶ (N.S)
تسلط / گرایشی	۲۳/۶۴	۲۲/۸۴	۰/۱۱	-۱/۶ (N.S)
عملکرد / گرایشی	۱۹/۴۶	۱۹/۵۰	۰/۹۳	۰/۰۸ (N.S)
تسلط / اجتنابی	۱۶/۲۷	۱۶/۳۵	۰/۸۵	۰/۱۸ (N.S)
عملکرد / اجتنابی	۱۵/۶۲	۱۵/۷۰	۰/۸۶	۰/۱۷ (N.S)

جدول ۳. نتایج تحلیل مسیر با استفاده از رگرسیون چندگانه

متغیر مستقل	متغیر وابسته	r	r ²	β	t	P
(۱) پیشرفت تحصیلی	ویژگی شخصیتی عزم	۰/۲۲	۰/۰۵	۰/۲۲	۴/۲۱	۰/۰۰۰
(۲) ویژگی شخصیتی عزم	تسلط / گرایشی	۰/۴۳	۰/۱۸	۰/۴۳	۸/۹۵	۰/۰۰۰
	عملکرد / گرایشی	۰/۱۸	۰/۰۳	۰/۱۸	۳/۴۷	۰/۰۰۱
	عملکرد / اجتنابی	۰/۳۱	۰/۰۹	-۰/۳۱	-۶/۱۱	۰/۰۰۰
	ویژگی عزم	۰/۳۵۳	۰/۱۲۴	۰/۰۵۱	۰/۸۲۵	۰/۴۱۰
(۳) پیشرفت تحصیلی	تسلط / گرایشی			۰/۰۸۹	۱/۳۹۵	۰/۱۶۴
	عملکرد / گرایشی			۰/۲۲۰	۳/۵۵۵	۰/۰۰۰



شکل ۲. ضرایب مسیر نهایی

References

- Ames, C 1992, Classrooms: Goals, structures, and student motivation, *Journal of Educational Psychology*, Vol.84, Pp.261–271.
- Baron, R.M, Kenny, D.A 1986, The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations, *Journal of Personality & Social Psychology*, Vol.51,Pp. 1173-1182.
- Barrick, M.R, Mount, M.K 1991, The big five personality dimensions and job performance: a meta- analysis, *Personal Psychology*, Vol.44,Pp. 1-26.
- Bouffard, T 1998, A Developmental Study of the Relation between Combined Learning and Performance Goals and Students' Self-Regulated Learning, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 68,Pp. 309-319.
- Chan, D, Tesluk, P.E 2000, Affective disposition and personality correlates of goal orientation, Paper presented at the 15th annual conference of the society for industrial/ organizational psychology, *New Orleans, L.A.*
- Church, M.A, Elliot, A.J, Gable, S.L 2001, Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes, *Journal of Educational Psychology*, Vol.93,Pp. 43–54.
- Dorros, S, Hanzal A, Segrina, Ch 2008, The big five personality traits and perceptions of touch to intimate and nonintimate body regions, *Journal of Research in Personality*, Vol.42,Pp. 1067-1073.
- Duckworth, A.L, Quinn, P.D 2009, Development and validation of the Short Grit Scale (GRIT–S), *Journal of Personality Assessment*, Vol. 91, No.2, Pp.21-29.
- Duckworth, A.L, Seligman, M.E.P 2005, Self-discipline outdoes IQ predicting academic performance in adolescents, *Psychological Science*, Vol.16,Pp. 939-944.
- Duckworth, A.L, Peterson, C, Matthews, M.D, et al 2007, Grit: Perseverance and passion for long-term goals, *Personality Processes and Individual Differences*, Vol.92, No.6, Pp. 1087.
- Elliot, A. J 1999, Approach and avoidance motivation and achievement goals, *Educational Psychologist*, Vol.34,Pp. 169–189.
- Elliot, A. J, Church, M.A 1997, A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.72,Pp. 218–232.
- Elliot, A.J, Harackiewicz, J.M 1996, Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A meditational analysis, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.70, Pp.461–475.
- Elliot, A.J, McGregor, H 1998, Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.70,Pp. 968–980.
- Elliot, A.J, McGregor, H.A 2001, A 2x2 achievement goal framework, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.80, Pp.501–519.

- Elliot, A. J, McGregor, H, Gable, S 1999, Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis, *Journal of Experimental Social Psychology*, Vol.91, Pp.549–563.
- Felissa K. L, Sheldon, K. M, Turban, B. D 2003, Personality and the Goal-Striving Process: The Influence of Achievement Goal Patterns, Goal Level, and Mental Focus on Performance and Enjoyment, *Journal of Applied Psychology*, Vol. 88, Pp. 256–265.
- Gitter, A 2008, Grit, self- control and the fear of failure, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.50, No.5, pp. 1039-1044.
- Hancock, P.A, Szalma, J.L 2008, *Stress and Performance*, In Hancock, P.A. & Szalma (Eds.), *Performance Under Stress*, Cornwall: MPG Books.
- Harackiewicz, J. M, Barron, K. E, Carter, S. M, et al 1997, Predictors and consequences of achievement goals in the college classroom: Maintaining interest and making the grade, *Journal of Personality & Social Psychology*, Vol.73, No.6, Pp. 1284–1295.
- Harackiewicz, J.M, Barron, K. E, Pintrich, P. R, et al 2002, Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating, *Journal of Educational Psychology*, Vol.94, No. 3, Pp. 638–645.
- Hosseini, F, Latifian, M 2009, Predicting goal orientation through big five personality, *Journal of Psychological Studies*, Vol.1, No. 5, Pp. 74-94. [in Persian].
- Kemmelmeier, M, Danielson, C, Bastten, J 2005, What's in a grade? Academic success and political orientation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, Vol.31, pp.1386-1399.
- Linnenbrink-Garcia, L, Tyson, D.F, Patall, E.A 2008, When are achievement goal orientations beneficial for academic achievement? A closer look at moderating factors, *International Review of Social Psychology*, Vol.21, Pp.19–70.
- McKinney, A.P, Carlson, K.D 2002, "The Incremental Contribution of Trait Goal Orientation in Explaining Performance Variability." Paper presented at the Society of Industrial and Organizational Psychology Annual Meeting, *Toronto, CA*.
- Mowen, J.C 2000, The 3M model of motivation and personality: theory and empirical applications to consumer behavior, *Boston, Kluwer*.
- Pintrich, P. R 2000, The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner, (Eds.), *Handbook of self-regulation: Theory, research, and applications* (pp. 451–502). *San Diego, CA: Academic Press*.
- Pintrich, P.R, Schunk, D. H, 2002, *Motivation in education: Theory, research, and applications* (2nd Ed.). Upper Saddle River, NJ: *Merrill Prentice Hall*.
- Sharifi Ardany, A, (in pub). Predicting academic achievement based on ambition as a personality characteristic, considering the mediating role of goal orientation, *Quarterly of educational psychology*. (persian).

Skaalvik, E 1997, Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety, *Journal of Educational Psychology*, Vol.89, Pp.71–81.

Wang, M, Erdhiem, J 2007, Does the five factor model of personality relate to goal orientation? *Personality and Individual Differences*, Vol. 43, pp. 1493- 1505.

Wentzel, K. R, Wigfield, A 2009, (Eds.), *Handbook of Motivation at School* (Eds.), (pp. 643–691). *Uk : Routledge*.

Wilson, L. C, Rholes, W.S, Simpson, J.A, et al 2007, Labor, delivery, and early parenthood: An attachment theory perspective. *Personality and Social Psychology Bulletin*, Vol.33, No. 1, pp. 505-518.

Zweig, D & webester, J 2004, What are we examining? An examination of the relationship between the big- five personality traits, goal orientation, and performance intention. *Personality and Individual Differences*, Vol. 36, pp. 1693-1708.

Predicting Academic Achievement Based on Grit as a Personality Trait with Mediating Role of Goal Orientation Among MA Students of Shiraz University

Alireza Sharifi Ardany^{1, *}

Mohammad Khayyer²

Davood Hayati³

Ahmad Sharifi Ardani⁴

Jafar Raeisi¹

Alireza Rouhi⁵

^{1,*}: MA in Educational Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran.

²: Assistant professor of department of psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran.

³: MA in industrial and organizational psychology, Roshan Andishan e Mehr institute, Ahvaz, Iran.

⁴: MA in training of psychology of exceptional children, Tehran University, Tehran, Iran.

⁵: MA in educational psychology, University of Allame Tabatabaei, Tehran, Iran.

Abstract: The purpose of this study was to predict academic achievement based on Grit as a personality trait, through mediating role of goal orientation. Participants of current study included 356 MA students (177 girls and 179 boys) of University of Shiraz and were chosen by stratified random sampling method. They filled 12-item scale of Grit and 24-item scale of goal orientation (AGQ). Data analysis was done by using Pearson correlation and hierarchical multiple regression based on Baron and Kenny (1986) procedure. To evaluate the fitness of proposed model LISREL - 8/80 was utilized. Results indicated a significant positive relationship between Grit with achievement and approach goal orientation (both performance and mastery), also there was no significant relationship between Grit and avoidance goal orientations (both performance and mastery). Meditative role of the approach goal orientation (both performance and mastery) was confirmed to predict academic achievement.

Key words: personality traits Grit, goal orientation, academic achievement, students

***Corresponding author:** Corresponding author: MA in Educational Psychology, Shiraz University, Iran.

Email: asharifi88@yahoo.com