

رابطه ویژگی های شخصیتی، راهبردهای یادگیری و سبک های اسنادی با خود ناتوان سازی تحصیلی در دانش آموزان دبیرستان شهرکرد

ماندانا نظری شهرکی^{۱*}

(۱) کارشناسی ارشد رشته روانشناسی تربیتی، علوم تحقیقات خوزستان واحد اهواز

*نویسنده مسول: ahora.na27@gmail.com

تاریخ دریافت مقاله ۹۳/۱۰/۶ تاریخ آغاز بررسی مقاله ۹۳/۱۲/۱۵ تاریخ پذیرش مقاله ۹۴/۱/۲۳

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه خود ناتوان سازی تحصیلی با ویژگی های شخصیتی، راهبردهای یادگیری و سبک های اسنادی در دانش آموزان مقطع اول متوسطه شهر شهرکرد، انجام شد. نمونه پژوهش شامل ۲۰۰ نفر از دانش آموزان سال اول دبیرستان های شهرکرد بود. پرسشنامه های های پژوهش شامل، الگوهای یادگیری سازگار، پرسشنامه پنج عامل شخصیت نئو، پرسشنامه ی اصلاح شده ی سبک اسنادیو پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری بود. داده های پژوهش با استفاده از نرم افزار SPSS 20 و با آزمون همبستگی و روابط چند گانه آن ها نیز با تحلیل رگرسیون بررسی شد. نتایج نشان داد که از بین ویژگی های شخصیتی، سه ویژگی روان رنجوری، تجربه پذیری و وظیفه شناسی رابطه معنی داری با خود ناتوان سازی تحصیلی داشتند و توانستند، این متغیر را پیش بینی کنند. راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی نیز با خود ناتوان سازی تحصیلی رابطه معنی داری داشت. نتایج همبستگی در رابطه بین سبک های اسنادی با خود ناتوان سازی حاکی از معنی داری رابطه سبک اسناد شکست - بعد منبع و موفقیت - بعد منبع با خود ناتوان سازی بود. اما نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که از بین این ابعاد، موفقیت - بعد منبع توان تبیین و پیش بینی خود ناتوان سازی تحصیلی را داشت. در روابط چند گانه همه متغیرهای پیش بین نتایج نشان داد که ویژگی های شخصیتی روان رنجوری، انعطاف پذیری و وظیفه شناسی، راهبرد یادگیری شناختی و فراشناختی و هم چنین سبک اسناد موفقیت بعد منبع، توان پیش بینی متغیر خود ناتوان سازی تحصیلی را دارند. کلید واژگان: خود ناتوان سازی، ویژگی های شخصیتی، راهبردهای یادگیری، سبک های اسناد.

مقدمه

دانش آموزان به عنوان یکی از ارکان مهم آموزش، اغلب خود را در رویارویی با چالش های فکری، چالش های مدیریت زمان و هم چنین تغییرات عملکرد در محیط علمی می بینند. در این بین ممکن است برای مقابله با چالش هایی که آن را استرس آور تصور می کنند و یا عقیده دارند که شکست می خورند، از راهبردهای خود ناتوان سازی استفاده کنند(بوب، ویتاکر و استرانگ، ۲۰۱۳).

خود ناتوان سازی به عنوان ایجاد موانع یا معایبی جهت کسب عملکرد مطلوب در کار تعریف شده است(ذاکرمن و

نظام تعلیم و تربیت هر جامعه، زیربنای توسعه اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و فرهنگی آن به شمار می رود. بررسی عوامل پیشرفت جوامع توسعه یافته نشان می دهد، که همه این کشورها از آموزش و پرورش توانمند، مؤثر و کارآمد برخوردار هستند(طالب زادگان، ۱۳۷۸). انجام پژوهش در زمینه آموزش و پرورش زمینه پیشرفت و توانمند سازی آن را فراهم می آورد. در سال های اخیر، متخصصان تعلیم و تربیت و روانشناسان تحقیقات قابل توجهی را در زمینه عملکرد تحصیلی دانش آموزان و متغیرهای مرتبط با آن ها و از جمله خود ناتوان سازی تحصیلی انجام داده اند.

فراشناختی و هم چنین خود اثربخشی با خود ناتوان سازی رابطه منفی معنی دار وجود داشت.

بر اساس نظریه آلپورت، شخصیت یک سازمان پویا در فرد است که دارای سازمان روانی و جسمانی است که الگوی عملکرد، نحوه تفکر و احساسات او را مشخص می کند (شولتز و شولتز^۱، ۲۰۰۳؛ ترجمه سید محمدی، ۱۳۸۵). تعیین کیمت و کیفیت شخصیت و هم چنین تأثیر آن بر افکار و احساسات، به عنوان یک ساختار روانی به دلیل تنوع آن بسیار دشوار است (جاست^۲، ۲۰۱۱). برخی از پژوهشگران عقیده دارند که پنج عامل عمده در شخصیت قابل شناسایی است. این عوامل عبارت از، پایداری هیجانی یا روان رنجوری^۳، تجربه پذیری^۴، برون گرایی^۵، توافق پذیری^۶ و وظیفه شناسی^۷ است (سانتراک^۸، ۲۰۰۹؛ کاستا و مک کرا^۹، ۲۰۰۲) که با دامنه ای وسیع از رفتارها در ارتباط است (اودر و بنت - مارتینز^{۱۰}، ۲۰۰۵). شماری از مطالعات پژوهشی خاطر نشان کرده اند که این عوامل مهم ترین اجزای تشکیل دهنده شخصیت اند و می توانند تفاوت های فردی در دامنه وسیعی از متغیرها و از جمله عملکرد تحصیلی را پیش بینی کنند (بخشایش، ۱۳۹۲). نرمی، ویری و ویلیامز (۱۹۹۰)، به نقل از رودولت و همکاران^{۱۱}، (۲۰۰۵) به ارتباط خود ناتوان سازی و افسردگی اشاره کردند، آن ها گزارش دادند که نشانه های افسردگی به طور معنی داری به وسیله خود ناتوان سازی تبیین می شود. پتر و همکاران^{۱۲} (۲۰۰۹) در پژوهشی به بررسی رابطه ویژگی های شخصیتی با خود ناتوان سازی پرداخته و نشان دادند که بین خود ناتوان سازی و ویژگی های شخصیتی رابطه مثبت وجود دارد. بیشترین ارتباط بین روان رنجور خویی با خود ناتوان سازی تحصیلی به دست آمد. رابطه ای بین

تاسی^۱، (۲۰۰۵). وارنر و مرو^۲ (۲۰۰۴)، نیز خود ناتوان سازی را شامل طیف گسترده ای از رفتارها برای فقدان تلاش و عمل کردن به وظایف تعریف نموده اند. از دیدگاه ماتا، ستاتین و نورمی^۳ (۲۰۰۲)، خود ناتوان سازی مزمن اساساً راهبردهای ناسازگار است که به وسیله آن فرد از انجام وظایف خود طفره رفته و برای شکست های خود عذر و بهانه می آورد که در طول زمان بر خود پنداره وی اثرات منفی دارد. در خود ناتوان سازی، دانش آموز ممکن است به عمد موانعی برای موفقیت خود ایجاد کند که سبب شود بعداً به دلیل عدم توانایی سرزنش نگردد. به عبارت دیگر می توان گفت خود ناتوان سازی، نوعی مکانیسم دفاعی برای محافظت از اعتماد به نفس در افراد در مواجهه با شکست بالقوه و یا عملکرد ضعیف است (یوردان و میدگلی^۴، ۲۰۰۱). استروب^۵ (۱۹۸۶)، نشان داده است که استفاده از راهبردهای خود ناتوان سازی تحصیلی در بین دانش آموزان و دانشجویان شایع است و موضوع تحقیقات زیادی گردیده است.

در بررسی پیشینه تحقیقات انجام شده در حوزه خود ناتوان سازی، آرکین و اولسون^۶ (۱۹۹۸)، پیشنهاد می کنند که برای بررسی دقیق تر این سازه باید ترکیبی از صفات و ویژگی های مختلف را در نظر داشت. هم چنین چندین مطالعه به بررسی متغیرهای پیش بین در زمینه خود ناتوان سازی پرداخته اند (کودولی، مارتین جینس و فاموس^۷، ۲۰۰۸). از دیدگاه تجربی و مفهومی، عواملی مانند ویژگی های شخصیتی، سبک اسناد دهی و راهبردهای یادگیری به عنوان پیشایندهای خود ناتوان سازی شناخته شده اند. ابافت (۱۳۸۷)، در پژوهشی نشان داد که بین راهبردهای

- 11 .openness
- 12 .extroversion
- 13 .agreeableness
- 14 .conscientiousness
- 15 .Santrock
16. Costa and McCrae
- 17 .Ozer & Benet-Martinez
18. Rhodewalt et al.
19. Petter et al.

1. Zuckerman & Tsai
- 2 . Warner & Moore
- 3 . Maatta, Stattin & Nurmi
4. Urdan & Midgley
5. Strube
- 6 . Arkin & Oleson
7. Famose
- 8 . Schultz & Shultz
- 9 . Just
- 10 . neuroticism

بیشتر نشان داده شد. از دیگر متغیرهای مهم در زمینه پیشرفت تحصیلی، راهبردهای یادگیری است. واینستام و هیوم^۷، (۱۹۹۸؛ به نقل از حجتی و دادگر، ۱۳۸۴)، معتقدند "به هر گونه رفتار، اندیشه یا عمل که فراگیر در ضمن یادگیری با هدف فراگیری و سازماندهی و ذخیره سازی دانش ها، مهارت ها و استفاده بهتر از آن ها به کار می برد، راهبردهای شناختی گفته می شود." به عبارت دیگر می توان گفت، فراشناخت، فرایندهای درونی ذهنی است که در آن اطلاعات پردازش می شوند. یعنی راه هایی که افراد به وسیله آن اطلاعات را مورد توجه قرار می دهند، آن ها را تشخیص می دهند، به رمز درآورده و در حافظه ذخیره ساخته و هرگاه نیاز باشد آن را فرا خوانده و مورد استفاده قرار می دهد. فراشناخت به معنی آگاهی از یادگیری خویشتن و نظارت بر آن است (صباغیان، ۱۳۹۰). گود و برفی^۸ (۱۹۹۵) بیان می کنند که راهبردهای فراشناختی، انتخاب هوشیارانه راهبردهای مناسب، نظارت بر اثربخشی آن ها، اصلاح غلط ها و در صورت نیاز تغییر راهبردهاست. توماس و گادبویس^۹ (۲۰۰۷)، در تحقیقی که به بررسی رابطه خود ناتوان سازی تحصیلی با خود پنداره و راهبردهای یادگیری در دانشجویان انجام شد، نشان دادند که خود ناتوان سازی با خود پنداره آشکار، یادگیری عمیق، یادگیری خود تنظیمی رابطه منفی و معنی داری داشت. مسئله پژوهش حاضر این است که با توجه به اهمیت و نقش مهم خودناتوان سازی در پیشرفت و خودکارآمدی تحصیلی، شناسایی متغیرهای پیش بین مهم در این زمینه، اهمیت دارد و لذا این پژوهش در پی آن است تا به بررسی رابطه بین ویژگی های شخصیتی، سبک اسناد و راهبردهای یادگیری با خود ناتوان سازی تحصیلی بپردازد. بر اسن اساس فرضیات مربوط به روابط ساده در پژوهش عبارت است از: ۱- برون گرایی با خود ناتوان سازی تحصیلی رابطه منفی معنی داری دارد. ۲- روان رنجورخویی با خود

خود ناتوان سازی تحصیلی و وجدانی بودن به دست نیامد. باب و همکاران (۲۰۱۳) در پژوهشیدر رابطه ویژگی های شخصیتی با خود ناتوان سازی، نشان دادند که خود ناتوان سازی رابطه مثبتی با روان رنجوری و رابطه منفی با وجدان گرایی داشت.

کادولی و همکاران^۱ (۲۰۱۱) در پژوهشی به بررسی رابطه بین عزت نفس، خود کارآمدی، اضطراب و خود ناتوان سازی پرداخته و نشان دادند که عزت نفس به طور منفی اضطراب شناختی و به طور مثبت خود کارآمدی را پیش بینی می نماید. در مقابل خود کارآمدی به طور منفی خود ناتوان سازی را پیش بینی می کند

اسنادها دلایل یا عللی هستند که افراد برای یک اتفاق خاص و مرتبط با خودشان یا دیگران قایل می شوند. فرضیه اصلی اسنادی این است که مردم فعالانه در جست و جوی علل وقوع وقایع هستند (یوسفی و شیخ، ۱۳۸۲). اسناد نقش مهمی در چگونگی قضاوت و تصمیم گیری افراد در واکنش نشان دادن به موقعیت یا رویدادی خاص ایفا می کند (سروش، ۱۳۸۹). کرک و لاول^۲ (۱۹۹۳)، بیان داشته اند که افراد برای لذت بردن از موفقیت های اجتماعی و سازگاری مناسب با شکست های اجتماعی به یک سبک اسنادی انطباقی نیاز دارند (دستنو، فباروس، ساتریول و وینستون^۳، ۲۰۱۰). استادینگر، فلیسون و بالتس^۴ (۱۹۹۹) به نقل از احدی و همکاران، (۱۳۸۸)، در پژوهشی نشان داده اند که احساس کنترل داشتن بر وقایع به عنوان یک بعد از اسناد، رضایت از زندگی را افزایش می دهد. هم چنین توماس و میتو^۵ (۱۹۹۴)، نشان داده اند که اسنادهای موقت و پایدار بر پیشرفت تحصیلی و خودکارآمدی دانش آموزان تأثیر دارد. استوارت و همکاران^۶ (۲۰۱۴) در پژوهش خود نشان داند که کمال گرایی و منبع کنترل پیش بینی کننده خود ناتوان سازی بود. به عبارت دیگر هر چه کمال گرایی بیشتر و منبع کنترل بیرونی باشد، استفاده از خود ناتوان سازی

6 . Stewart
7. Vanstiam&Hium
8 . Good &Brophy
9 . Tomas&godboys

1. Coudeville et al.
2. Kerk& love
3 . Destnov, Febarus, Sottrule& Winston
4 . Stadinger, Felson&Balts
5. Thomas & Mathieu

مطرح گردد. هدف این پژوهش نیز تعیین رابطه بین خود ناتوان سازی تحصیلی با ویژگی های شخصیتی، سبک های اسنادی و راهبردهای یادگیری می باشد. جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانش آموزان سال اول دبیرستان برابر با ۴۴۳۲ نفر که در سال تحصیلی ۹۲-۹۳ در دبیرستان های شهرکرد تحصیل می نموده اند، تشکیل می دهند که نمونه مورد نظر از بین آن ها انتخاب شده است. نمونه این پژوهش نیز شامل ۲۰۰ نفر از دانش آموزان سال اول دبیرستان های شهرکرد بودند. روش نمونه گیری در این پژوهش تصادفی چند مرحله ای بود. در ابتدا از بین دو منطقه آموزشی شهر شهرکرد، منطقه یک آموزشی به تصادف انتخاب گردید سپس از لیست اسامی مدارس غیرانتفاعی و دولتی این منطقه، به تصادف ۶ مدرسه انتخاب شد. با مراجعه به مدارس مربوطه، از بین لیست اسامی دانش آموزان کلاس های سال اول دبیرستان در آن مدارس نیز نمونه پژوهش به تصادف انتخاب شد. بدین ترتیب که با مراجعه به هر مدرسه، از لیست اسامی دانش آموزان آن به تصادف ۳۵ دانش آموز انتخاب می شد و پرسشنامه های پژوهش در اختیار دانش آموزان قرار گرفت تا آن ها را تکمیل نمایند. لازم به ذکر است که سن افراد نمونه ۱۵ یا ۱۶ سال بود و ۶۲/۵ درصد از آن ها را دختران و ۳۷/۵ درصد را نیز پسران تشکیل داده اند.

ابزارهای پژوهش

مقیاس های الگوهای یادگیری سازگار (PALS): مجموعه مقیاس های الگوهای یادگیری سازگار (PALS)، ساخته میدگلی و همکاران^(۲۰۰۰) می باشد. یکی از این مقیاس ها مقیاس خود ناتوان سازی تحصیلی است. این مقیاس دارای ۶ ماده با طیف لیکرت ۵ درجه (از کاملاً درست تا کاملاً نادرست) است که میزان استفاده دانش آموزان را از راهبردهای خود ناتوان سازی تحصیلی نشان می دهد. هر یک از این ماده ها، راهبردی را منعکس می سازد که دانش آموزان با استفاده از آن عملکرد ضعیف

ناتوان سازی تحصیلی رابطه مثبت معنی داری دارد. ۳- انعطاف پذیری با خود ناتوان سازی تحصیلی رابطه منفی معنی داری دارد. ۴- توافق پذیری با خود ناتوان سازی تحصیلی رابطه منفی معنی داری دارد. ۵- وظیفه شناسی با خود ناتوان سازی تحصیلی رابطه منفی معنی داری دارد. ۶- راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی با خود ناتوان سازی تحصیلی رابطه منفی معنی داری دارد. ۷- بین سبک اسناد- موقعیت شکست بعد منبع با خود ناتوان سازی تحصیلی رابطه مثبت وجود دارد. ۸- سبک اسناد- موقعیت شکست بعد ثبات با خود ناتوان سازی تحصیلی رابطه مثبت معنی داری دارد. ۹- سبک اسناد- موقعیت شکست بعد کنترل پذیری با خود ناتوان سازی تحصیلی رابطه مثبت معنی داری دارد. ۱۰- سبک اسناد- موقعیت موفقیت بعد منبع با خود ناتوان سازی تحصیلی رابطه منفی معنی داری دارد. ۱۱- سبک اسناد- موقعیت موفقیت بعد ثبات با خود ناتوان سازی تحصیلی رابطه منفی معنی داری دارد. ۱۲- سبک اسناد- موقعیت موفقیت بعد کنترل پذیری با خود ناتوان سازی تحصیلی رابطه منفی معنی داری دارد. فرضیات مربوط به روابط چند گانه نیز عبارتند از: ۱- ویژگی های شخصیتی (روان رنجور خوبی، برون گرایی، انعطاف پذیری، توافق، وظیفه شناسی) با خود ناتوان سازی تحصیلی رابطه چندگانه دارد. ۲- سبک های اسنادی (منبع علت درونی و بیرونی، بعد ثبات، کنترل پذیری) با خود ناتوان سازی تحصیلی رابطه دارد. ۳- ویژگی های شخصیتی، راهبردهای یادگیری و سبک های اسنادی با خود ناتوان سازی همبستگی چندگانه دارند.

روش

روش اجرای پژوهش، جامعه، نمونه و روش نمونه

گیری

این تحقیق توصیفی از نوع همبستگی است. این روش هنگامی مورد استفاده قرار می گیرد که تعیین رابطه یا همبستگی بین دو یا چند متغیر به عنوان هدف پژوهش

۲۰۰۴). کاستا و مک کرا در سال ۱۹۸۵ پرسشنامه شخصیت NEO- PI^۳ را تدوین کردند که در آن برای هر یک از عوامل روان رنجوی، برون گرایی، و تجربه گرایی، شش جنبه در نظر گرفته شده بود. در سال ۱۹۹۲ کاستا و مک کرا فرم تجدید نظر شده پرسشنامه شخصیت (NEO- PI- R) را با ۲۴۰ گزاره منتشر کردند که در آن ابعاد توافق پذیری و وجدان گرایی نیز لحاظ شده بود. برای بسیاری از کاربردهای تحقیقی NEO- PI- R طولانی بود. برای ایجاد یک مقیاس کوتاه تر کاستا و مک کرا (۱۹۹۲)^۴ NEO- FFI که شامل ۶۰ گزاره بود را تهیه کردند. این فرم کوتاه بر اساس تحلیل عامل ایتیم های فرم NEO- PI شکل گرفت. مقیاس های ۱۲ آیتیمی NEO-FFI شامل آیتیم هایی است که بیشترین بار عاملی را بر روی هر یک از عوامل پنجگانه در آن تحلیل به دست آورده بودند (جان و سربواستاوا، ۱۹۹۹). از آزمودنی خواسته می شود که با توجه به درکی که از خودش دارد میزان موافقت یا مخالفت خود را بر روی مقیاس پنج درجه ای لیکرت مشخص کند (۱= کاملاً مخالف، ۵= کاملاً موافق). نمرات بالاتر نشان دهنده روان رنجوری، برون گرایی، تجربه پذیری، توافق پذیری، و وجدان گرایی بیشتر است. این پرسشنامه به طور مکرر توسط پژوهشگران مختلف در داخل و خارج کشور استفاده گردیده است و روائی آن مورد تأیید می باشد. مک کرا و کاستا (۱۹۹۰)، این آزمون را بر روی ۲۰۸ نفر از دانشجویان به فاصله سه ماه اجرا کردند و ضریب پایایی بازآزمایی را برای پنج عامل روان رنجوری، برون گرایی، تجربه پذیری، تواف پذیری و با وجدان بودن به ترتیب ۰/۸۳، ۰/۷۵، ۰/۸، ۰/۷۹، ۰/۷۹ به دست آورد (گروسی، ۱۳۸۰). در رابطه با روائی، کیامهر (۱۳۸۱) و محمدی (۱۳۸۷)، روائی های قابل قبولی برای پنج ویژگی گزارش کرده اند (صیدی سارویی، ۱۳۹۲). نیلفروشان (۱۳۸۹) نیز پایایی این پرسشنامه را با استفاده از آلفای کرونباخ در این پنج بعد به ترتیب ۰/۸، ۰/۷۶، ۰/۸۳،

بعدی خود را توجیه می کند. همه ماده ها، راهبردها یا رفتارهایی را که دانش آموزان گزارش داده اند، اندازه می گیرند و به سنجش شناخت ها نمی پردازند. علاوه بر این، خصیصه خودنمایی در همه ماده ها منعکس شده است (ابافت، ۱۳۸۷).

در پژوهش میدگلی و همکاران (۲۰۰۰)، روائی این مقیاس از طریق همبسته کردن آن با مقیاس نگرش منفی نسبت به ارزش تعلیم و تربیت ($r=0/29$)، با مقیاس هدف عملکردی ($r=0/22$) با تحقیر نفس ($r=0/23$) بوده است. در پژوهش طهماسبی (۱۳۸۲) همبستگی بین مقیاس خود ناتوان سازی با پرسشنامه ملاک ۰/۵۶ به دست آمده که در سطح معنی داری ۰/۰۰۱ معنی دار بود (ابافت، ۱۳۸۷). هم چنین برای به دست آوردن پایایی این مقیاس با استفاده از آلفای کرونباخ و تصنیف نیز میدگلی و همکاران (۲۰۰۰)، به ترتیب این ضرایب را ۰/۷۸ و ۰/۷۶ گزارش نمودند. هاشمی و همکاران (۱۳۸۰) نیز پایایی این مقیاس با استفاده از این دو ضریب را ۰/۷۸ و ۰/۷۶ گزارش کردند. طهماسبی (۱۳۸۲) نیز میزان آلفای کرونباخ در این پرسشنامه را ۰/۸۸ و ضریب تصنیف را ۰/۷ به دست آورد. ابافت (۱۳۸۷) در پژوهش خود میزان آلفای کرونباخ و ضریب تصنیف در این پرسشنامه را به ترتیب ۰/۸۳ و ۰/۸ به دست آورد. در تحقیقات اخیر، سوئینگر و استنسر- پلستر (۲۰۱۰)، در پژوهشی پایایی درونی این پرسشنامه را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸ به دست آوردند.

پرسشنامه پنج عامل شخصیت نئو: در این پژوهش از پرسشنامه پنج عامل شخصیت نئو (NEO-FFI) (کاستا و مک کرا، ۱۹۹۲) برای سنجش ابعاد شخصیتی استفاده شد. پرسشنامه پنج عاملی نئو مقیاس مختصری برای سنجش پنج عامل اساسی شخصیت بهنجار است و به منظور تهیه ابزاری کوتاه برای سنجش عوامل و عمدتاً برای استفاده در تحقیقات اکتشافی تهیه شده است. (مک کرا و کاستا،

4 . NEO- Five Factor Inventory
5 . John & Serivasta

1 . Schwinger & Stiensmeier-Pelster
2 . NEO- Five Factor Inventory
3 . NEO Personality Inventory

۰/۵۵، پیامد بد پایدار ۰/۶۶، پیامد بد کلی ۰/۶۸، پیامد خوب درونی ۰/۶، پیامد خوب پایدار ۰/۶۷ و پیامد خوب کلی ۰/۵۸.

پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری (MSLQ)^۲: پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری یک ابزار خود گزارش دهی است که برای ارزیابی راهبردهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری در دانشجویان و دانش آموزان دبیرستانی به کار می رود. این پرسشنامه توسط پنتریچ و همکاران (۱۹۹۱)، ساخته شده است که دارای ۸۱ ماده با طیف لیکرت ۷ درجه ای (اصلاً در مورد من صدق نمی کند تا کاملاً در مورد من صدق می کند) است. هدف از طراحی این پرسشنامه کسب اطلاع در مورد عادت های مطالعه، مهارت های انگیزش و یادگیری دانش آموزان برای تکالیف مدرسه بوده است. با توجه به آگاهی از این اطلاعات فرد می تواند مهارت های انگیزش و یادگیری خود را تغییر دهد چون این راهبردها قابل یادگیری است. از آن جا که پرسشنامه مذکور دارای چندین زیرمقیاس است و در پژوهش های مختلف با استفاده از تحلیل عوامل جدا شده اند، می توان به فراخر هدف پژوهش از هر یک از این زیر مقیاس ها استفاده نمود که در این پژوهش از زیر مقیاس راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی استفاده می شود که دارای ۳۱ گویه است. پنتریچ و همکاران (۱۹۹۱)، پایایی این پرسشنامه را برای کل آزمون ۰/۸۷ و برای راهبردهای انگیزشی و یادگیری به صورت متوسط به ترتیب ۰/۸۸ و ۰/۸۱ به دست آوردند. رضویه و همکاران (۱۳۸۵)، ضریب پایایی این آزمون را با بازآمایی یک گروه ۳۰ نفری در فاصله زمانی یک ماه ۰/۸۳ برآورد کرد. میزان آلفای کرونباخ برای کل آزمون ۰/۹ و برای هر یک از خرده آزمون ها در دامنه های از ۰/۶۸ تا ۰/۸۷ به دست آمد. براساس نمونه موجود در تحقیق بیجرانو و

۰/۷۸ و ۰/۸۵ به دست آورد. حافظی و همکاران (۱۳۸۹) نیز پایایی برای کل مقیاس ۰/۶۳، روان رنجوری ۰/۸، برون گرایی ۰/۷، باز بودن به تجربه ۰/۴۸، توافق پذیری ۰/۶۵ و وجدانی بودن ۰/۸۱ به دست آورده است.

پرسشنامه ی اصلاح شده ی سبک اسنادی (ASQ):^۱ این پرسشنامه یکی از پرسشنامه های خود گزارشی است که محتوای اسنادهای علی افراد برای پیامدهای مثبت و منفی را در ابعاد کانون علیت، ثبات و کلی بودن ارزیابی می کند. برای اجرای این پرسشنامه از آزمودنی ها خواسته می شود تا تصور کنند که هر یک از موقعیت ها برای وی واقعاً روی داده است سپس علل مربوط به هر رویداد را در ابعاد درونی با ثبات و کلی درجه بندی و ثبت نماید. شکل اصلی پرسشنامه که به دنبال الگوی تجدید نظر شده ی درماندگی آموخته شده برای اندازه گیری اسنادهای دانشجویان به وسیله سلیگمن و همکاران (۱۹۹۸)؛ به نقل از تقی پور، (۱۳۷۸)، تهیه شده، شامل دو موقعیت فرضی است که شامل پنج موقعیت برای ارزیابی اسنادهای علی فرد مورد پیامدهای مثبت (موقعیت) و پنج موقعیت نیز برای ارزیابی اسنادهای علی در مورد پیامدهای منفی (شکست) می باشد. این پرسشنامه توسط قاسمی و اسلامی شهر بابکی (۱۳۶۹)؛ به نقل از تقی پور، (۱۳۷۸) اقتباس و تدوین شده است.

بریچ (۲۰۰۱) برای پرسشنامه مذکور ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸ را گزارش نمود. قاسمی و اسلامی شهر بابکی (۱۳۶۹)؛ به نقل از تقی پور، (۱۳۷۸)، پایایی درونی این پرسشنامه را بررسی کرده و نشان دادند که پیامد بد درونی ۰/۷۵، پیامد خوب درونی ۰/۷۴، پیامد بد با ثبات ۰/۴۳، پیامد خوب با ثبات ۰/۵۶، پیامد بد کلی ۰/۷۳ و پیامد خوب کلی ۰/۷۶ به دست آوردند. احدی و همکاران (۱۳۸۸) نیز پایایی این پرسشنامه را ۰/۷۸ گزارش کرده اند. موسوی و همکاران (۱۳۹۰)، ضریب آلفای کرونباخ برای بررسی پایایی این پرسشنامه را برای کل آزمون ۰/۷۶ گزارش نمود. اندازه این ضریب در نمونه ۳۹۴ نفری این پژوهش برای گروه های فرعی به این قرار به دست آمد: پیامد بد درونی

یان دایی (۲۰۰۷)، آلفای کرونباخ مقیاس های فرعی در دامنه ای بین ۰/۶ تا ۰/۸۴ به دست آمد. در جدول ۱ پایایی پرسشنامه های پژوهش همراه با یافته های توصیفی ارائه شده است.

یافته ها

جدول ۱. شاخص های آماری مربوط به متغیرهای پژوهش (n=۲۰۰)

متغیر	شاخص های آماری	پایایی	میانگین	انحراف استاندارد	کمترین نمره	بیشترین نمره
خود ناتوان سازی تحصیلی	۰/۸۰۵	۱۲/۰۹	۵/۰۲	۶	۲۷	
روان رنجور خوبی	۰/۶۸۹	۳۶/۵۷	۷/۹۷	۱۹	۵۸	
برون گرایی	۰/۶۹۸	۴۴/۳۲	۶/۷۵	۲۴	۶۰	
انعطاف پذیری	۰/۷۲۱	۳۷/۶۷	۷/۰۳	۱۴	۵۸	
توافق پذیری	۰/۶۸۸	۴۰/۰۴	۴/۸۳	۲۷	۵۲	
وظیفه شناسی	۰/۶۸۱	۴۱/۸۳	۷/۷۲	۱۴	۶۰	
راهبرد یادگیری شناختی و فراشناختی	۰/۷۷۶	۲۴۳/۵۴	۵۳/۷۵	۵۰	۳۵۰	
سبک اسناد- شکست بعد منبع	۰/۶۲۶	۱۲/۳۷	۳/۰۵	۴/۲	۱۸/۶	
سبک اسناد- شکست بعد ثبات	۰/۶۴۰	۸/۰۵	۲/۷۱	۴/۲	۱۵/۲	
سبک اسناد- شکست بعد کنترل پذیری	۰/۷۱	۱۲/۱۸	۲/۷۳	۴/۲	۲۰	
سبک اسناد- موفقیت بعد منبع	۰/۶۹۶	۱۰/۴۵	۳/۵۹	۲/۳	۱۷/۸	
سبک اسناد- موفقیت بعد ثبات	۰/۵۹۹	۸/۳۲	۲/۶۵	۴/۲	۱۸/۲	
سبک اسناد- موفقیت بعد کنترل پذیری	۰/۵۸۳	۹/۵۸	۲/۴۵	۴/۲	۱۷	

جدول ۲. همبستگی درونی متغیرهای پژوهش

ردیف	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲
۱	روان رنجور خوبی	۰/۳۱۸										
۲	برون گرایی	-۰/۰۳۷	-۰/۲۴۶									
۳	انعطاف پذیری	-۰/۳۲۵	-۰/۰۷۴	۰/۱۳۲								
۴	توافق پذیری	-۰/۰۶۷	-۰/۱۵۶	۰/۳۳۷	۰/۱۱۱							
۵	وظیفه شناسی	-۰/۳۲۴	-۰/۰۰۴	۰/۱۵۶	۰/۴۶۳	۰/۰۸۸						
۶	راهبرد یادگیری	-۰/۲۹۵	-۰/۱۳۳	۰/۲۷۱	۰/۰۸۵	۰/۱۱۷	۰/۱۶					
۷	شکست بعد منبع	-۰/۲۲۶	-۰/۱۸	۰/۰۵۷	۰/۴۱	۰/۰۶۷	۰/۱۳	-۰/۰۰۶				
۸	شکست بعد ثبات	۰/۰۴۹	۰/۱۰۷	-۰/۲۴۱	-۰/۰۸۸	-۰/۱۹۵	-۰/۰۴۸	-۰/۰۲۲	-۰/۰۸۴			
۹	شکست بعد کنترل پذیری	-۰/۰۳۵	۰/۰۸	-۰/۰۶۵	-۰/۰۰۳	۰/۱۴۳	-۰/۰۴۶	۰/۰۰۶	۰/۱۲۳	۰/۱۳۶		
۱۰	موفقیت بعد منبع	-۰/۴۸۵	-۰/۲۰۱	-۰/۱۲۹	۰/۱۴	-۰/۱۳۳	۰/۰۹۳	۰/۲۲۶	۰/۲۹۲	۰/۰۳۴	۰/۰۳۴	
۱۱	موفقیت بعد ثبات	۰/۰۳۴	۰/۰۹۶	-۰/۳۳۲	۰/۱۳	-۰/۲۶۸	-۰/۱۲	۰/۰۰۸	-۰/۱۷۸	۰/۶۴۷	۰/۱۰۲	۰/۱۰۸
۱۲	موفقیت بعد کنترل پذیری	-۰/۰۳۹	-۰/۰۳۴	-۰/۱۲۹	۰/۰۶۱	-۰/۱۷۱	-۰/۰۰۶	-۰/۰۷۶	۰/۰۹۴	۰/۲۳۹	-۰/۲۸۲	۰/۰۶۵

>P/۰۰۵

جدول ۳. نتایج آزمون همبستگی پیرسون ($n=200$)

متغیر	ضریب همبستگی	مجذور ضریب همبستگی	معنی داری
روان رنجوری	۰/۳۱۸	۰/۱۰	۰/۰۰۱
برون گرایی	-۰/۰۳۷	۰/۰۰۱	۰/۶۰۶
انعطاف پذیری	-۰/۳۲۵	۰/۱۰۵	۰/۰۰۱
توافق پذیری	-۰/۰۶۷	۰/۰۰۴	۰/۳۴۵
وظیفه شناسی	-۰/۳۲۴	۰/۱۰۴	۰/۰۰۱
راهبرد یادگیری	-۰/۲۹۵	۰/۰۸۷	۰/۰۰۱
سبک اسناد- موقعیت شکست بعد منبع	-۰/۲۲۶	۰/۰۵۱	۰/۰۰۱
سبک اسناد- موقعیت شکست بعد ثبات	۰/۰۴۹	۰/۰۰۲	۰/۴۹۵
سبک اسناد- موقعیت شکست بعد کنترل پذیری	-۰/۰۳۵	۰/۰۰۱	۰/۶۲۷
سبک اسناد- موقعیت موفقیت بعد منبع	-۰/۴۸۵	۰/۲۳۵	۰/۰۰۱
سبک اسناد- موقعیت موفقیت بعد ثبات	۰/۰۳۴	۰/۰۰۱	۰/۶۳۶
سبک اسناد- موقعیت موفقیت بعد کنترل پذیری	-۰/۰۳۹	۰/۰۰۱	۰/۵۸۷

جدول ۴. نتایج تحلیل رگرسیون به روش ورود

متغیر	شاخص	R	R ²	معنی داری	F	B	SE _b	β	T	معنی داری
عدد ثابت	۰/۴۹۰	۰/۲۴۰	۰/۰۰۱	۱۲/۲۶۳	۱۳/۵۰۷	۳/۹۷	-	۳/۴۰۲	۰/۰۰۱	
روان رنجور خوبی					۰/۲۰۱	۰/۰۴۱	۰/۳۱۸	۴/۹۰۷	۰/۰۰۱	
برون گرایی					۰/۰۸۱	۰/۰۵۱	۰/۱۰۹	۱/۵۸۹	۰/۱۱۴	
انعطاف پذیری					-۰/۱۴۸	۰/۲۵۱	-۰/۲۰۷	-۲/۹۱۳	۰/۰۰۴	
توافق پذیری					-۰/۰۱۲	۰/۰۷	-۰/۰۱۱	-۰/۱۷	۰/۸۶۵	
وظیفه شناسی					-۰/۱۵۱	۰/۰۴۶	-۰/۲۳۲	-۲/۲۶۳	۰/۰۰۱	

بعد ثبات ۸/۳۲ و بعد کنترل پذیری ۹/۵۸ به دست آمده است.

در جدول ۲، همبستگی درونی متغیرهای پژوهش ارائه شده است.

نتایج آزمون همبستگی پیرسون جهت بررسی رابطه بین ویژگی های شخصیتی با خود ناتوان سازی تحصیلی در جدول ۳ ارائه شده است.

همان گونه که در جدول ۳ مشاهده می شود، رابطه بین خود ناتوان سازی تحصیلی با ویژگی شخصیتی روان رنجوری مثبت و معنی دار است ($r=0/318$ ، $p=0/001$). در نتیجه فرضیه فرعی اول پژوهش تأیید می شود با بالارفتن روان رنجوری، خود ناتوان سازی تحصیلی نیز افزایش می یابد. رابطه بین خود ناتوان سازی تحصیلی با ویژگی شخصیتی برون گرایی غیر معنی دار است ($p \geq 0/05$). در نتیجه فرضیه

همان گونه که در جدول ۱ مشاهده می شود، کلیه ضرایب پایایی از ۰/۶ بالاتر است و نشان می دهد که پایایی یا همسانی درونی بالای مقیاس های به کار رفته در پژوهش است که از نظر آماری قابل قبول و مناسب است. میانگین نمرات خود ناتوان سازی تحصیلی برابر با ۱۲/۰۹ است. میانگین نمرات ویژگی شخصیتی روان رنجوری، برون گرایی، انعطاف پذیری، توافق پذیری و وظیف شناسی، به ترتیب برابر با ۳۶/۵۷، ۴۴/۳۲، ۳۷/۶۷، ۴۰/۰۴ و ۴۱/۸۳ به دست آمده است. راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی نیز دارای میانگین ۲۴۳/۵۴ است. میانگین به دست آمده از نمونه پژوهش برای سبک اسناد شکست بعد منبع ۱۲/۳۷، ثبات ۸/۰۵ و کنترل پذیری ۱۲/۱۸ حاصل شده است. در سبک اسناد موقعیت موفقیت بعد منبع ۱۰/۴۵،

پژوهش تأیید می شود. لذا می توان گفت رابطه معنی داری بین دو متغیر وجود دارد. از آن جا که با بالارفتن نمره افراد در این سبک اسناد نشان می دهد که فرد علت موفقیت ها را به بیرون از خود نسبت می دهد، با افزایش نمره در این سبک، میزان خود ناتوان سازی تحصیلی کم می شود. رابطه بین خود ناتوان سازی تحصیلی با سبک اسناد- موقعیت موفقیت بعد ثبات معنی دار نیست ($p \geq 0/05$). در نتیجه فرضیه فرعی یازدهم پژوهش رد می شود. رابطه بین خود ناتوان سازی تحصیلی با سبک اسناد- موقعیت موفقیت بعد کنترل پذیری معنی دار نیست ($p \geq 0/05$). در نتیجه فرضیه فرعی دوازدهم پژوهش رد می شود.

نتایج تحلیل رگرسیون با روش ورود جهت بررسی روابط چند گانه ویژگی های شخصیتی با خود ناتوان سازی تحصیلی در جدول ۴ ارائه شده است.

همان گونه که نتایج تحلیل رگرسیون به روش ورود نشان می دهد، همبستگی چند گانه بین خود ناتوان سازی تحصیلی و ویژگی های شخصیتی (روان رنجور خوبی، برون گرایی، انعطاف پذیری، توافق پذیری، وظیفه شناسی) برابر با $0/490$ است. R^2 برابر با $0/24$ و نشان می دهد که نزدیک به ۲۴ درصد از واریانس نمرات خود ناتوان سازی توسط ویژگی های شخصیتی پیش بینی و تبیین می شود. اما نتایج تحلیل تک تک متغیرها نشان از آن دارد که از بین ویژگی های شخصیتی، روان رنجوری ($B=0/201$) و ($p=0/001$)، انعطاف پذیری ($B=-0/148$) و ($p=0/004$) و وظیفه شناسی ($B=-0/151$) و ($p=0/001$) با این متغیر رابطه معنی دار دارند. نتایج حاکی از آن است که سایر ویژگی های شخصیتی یعنی برون گرایی و توافق پذیری، رابطه معنی داری با متغیر خود ناتوان سازی تحصیلی نشان نداده اند.

نتایج تحلیل رگرسیون با روش ورود جهت بررسی روابط چند گانه سبک های اسناد یا خود ناتوان سازی تحصیلی در جدول ۵ ارائه شده است.

فرعی دوم پژوهش رد می شود. رابطه بین خود ناتوان سازی تحصیلی با ویژگی شخصیتی انعطاف پذیری منفی و معنی دار است ($r=-0/325$ ، $p=0/001$). در نتیجه فرضیه فرعی سوم پژوهش تأیید می شود و با بالارفتن انعطاف پذیری، خود ناتوان سازی تحصیلی کاهش می یابد. رابطه بین خود ناتوان سازی تحصیلی با ویژگی شخصیتی توافق پذیری غیر معنی دار است ($p \geq 0/05$). در نتیجه فرضیه فرعی چهارم پژوهش رد می شود. رابطه بین خود ناتوان سازی تحصیلی با ویژگی شخصیتی وظیفه شناسی منفی و معنی دار است ($r=-0/324$ ، $p=0/001$). در نتیجه فرضیه فرعی پنجم پژوهش تأیید می شود و با بالارفتن وظیفه شناسی، خود ناتوان سازی تحصیلی کاهش می یابد.

رابطه بین خود ناتوان سازی تحصیلی با راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی منفی و معنی دار است ($r=-0/295$ ، $p=0/001$). در نتیجه فرضیه فرعی ششم پژوهش تأیید می شود و با بالارفتن میزان استفاده از راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی، خود ناتوان سازی تحصیلی کاهش می یابد.

رابطه بین خود ناتوان سازی تحصیلی با سبک اسناد- موقعیت شکست بعد منبع منفی و معنی دار است ($r=-0/226$ ، $p=0/001$). در نتیجه فرضیه فرعی هفتم پژوهش تأیید می شود. لذا می توان گفت رابطه معنی داری بین دو متغیر وجود دارد. از آن جا که با بالارفتن نمره افراد در این سبک اسناد نشان می دهد که فرد علت شکست ها را به درون خود نسبت می دهد، با افزایش نمره در این سبک، میزان خود ناتوان سازی تحصیلی کم می شود.

براساس نتایج جدول فوق، رابطه بین خود ناتوان سازی تحصیلی با سبک اسناد- موقعیت شکست بعد ثبات معنی دار نیست ($p \geq 0/05$). در نتیجه فرضیه فرعی هشتم پژوهش رد می شود. رابطه بین خود ناتوان سازی تحصیلی با سبک اسناد- موقعیت شکست بعد کنترل پذیری معنی دار نیست ($p \geq 0/05$). در نتیجه فرضیه فرعی نهم پژوهش رد می شود. رابطه بین خود ناتوان سازی تحصیلی با سبک اسناد- موقعیت موفقیت بعد منبع منفی و معنی دار است ($r=-0/485$ ، $p=0/001$). در نتیجه فرضیه فرعی دهم

جدول ۵. نتایج تحلیل رگرسیون به روش ورود

متغیر	شاخص	R	R ²	معنی داری	F	B	SE _b	β	T	معنی داری
عدد ثابت		۰/۴۹۹	۰/۲۴۹	۰/۰۰۱	۱۰/۶۴	۲۰/۰۹۹	۲/۴۷۹	-	۸/۱۰۸	۰/۰۰۱
سبک اسناد- شکست بعد منبع						-۰/۱۱۵	۰/۱۱۳	-۰/۰۷	-۱/۰۱۷	۰/۳۱
سبک اسناد- شکست بعد ثبات						۰/۰۴۹	۰/۱۵۶	۰/۰۲۶	۰/۳۱۵	۰/۷۵۳
سبک اسناد- شکست بعد کنترل پذیری						-۰/۰۵۱	۰/۱۲۵	-۰/۰۲۸	-۰/۴۰۵	۰/۶۸۶
سبک اسناد- موفقیت بعد منبع						-۰/۶۵۵	۰/۰۹۳	-۰/۴۶۹	-۷/۰۶۶۵	۰/۰۰۱
سبک اسناد- موفقیت بعد ثبات						۰/۱۱۸	۰/۱۶	۰/۰۶۲	۰/۸۳۸	۰/۴۶۱
سبک اسناد- موفقیت بعد کنترل پذیری						-۰/۰۵۲	۰/۱۳۳	-۰/۰۲۷	-۰/۳۸۹	۰/۶۹۸

جدول ۶. نتایج تحلیل رگرسیون به روش ورود

متغیر	شاخص	R	R ²	معنی داری	F	B	SE _b	β	T	معنی داری
عدد ثابت		۰/۶۳۹	۰/۴۰۹	۰/۰۰۱	۱۰/۸۷۵	۲۶/۲۵۱	۴/۷۹۲	-	۵/۴۷۸	۰/۰۰۱
روان رنجور خوبی						۰/۱۳۹	۰/۰۳۸	۰/۲۲	۳/۶۱۲	۰/۰۰۱
برون گرایی						۰/۰۶۳	۰/۰۵	۰/۰۸۵	۱/۲۵۸	۰/۲۱
انعطاف پذیری						-۰/۱۱۸	۰/۰۵	-۰/۱۶۵	-۲/۳۷	۰/۰۱۹
توافق پذیری						-۰/۰۴۷	۰/۰۶۶	-۰/۰۴۵	-۰/۷۱۴	۰/۴۷۶
وظیفه شناسی						-۰/۱۲۴	۰/۰۴۲	-۰/۱۹۱	-۲/۹۴۸	۰/۰۰۴
راهبرد یادگیری						-۰/۰۲۷	۰/۰۱۱	-۰/۱۵۸	-۲/۵۵۲	۰/۰۱۱
سبک اسناد- شکست بعد منبع						۰/۰۴۵	۰/۱۱۲	۰/۰۲۷	۰/۴۰۲	۰/۶۸۸
سبک اسناد- شکست بعد ثبات						۰/۰۳۷	۰/۱۴۱	۰/۰۲	۰/۲۶۳	۰/۷۹۳
سبک اسناد- شکست بعد کنترل پذیری						-۰/۱۰۲	۰/۱۱۵	-۰/۰۵۵	-۰/۸۸۲	۰/۳۷۹
سبک اسناد- موفقیت بعد منبع						-۰/۵۱۲	۰/۰۹	-۰/۳۶۶	-۵/۶۷۱	۰/۰۰۱
سبک اسناد- موفقیت بعد ثبات						۰/۰۵۴	۰/۱۴۹	۰/۰۲۹	۰/۳۶۴	۰/۷۱۶
سبک اسناد- موفقیت بعد کنترل پذیری						-۰/۰۶۸	۰/۱۲۱	-۰/۰۳۵	-۰/۵۳۶	۰/۵۷۴

همان گونه که نتایج تحلیل رگرسیون به روش ورود نشان می دهد، همبستگی چندگانه بین خود ناتوان سازی تحصیلی و سبک های اسنادی (موقعیت موفقیت و شکست در ابعاد منبع علت درونی و بیرونی، بعد ثبات، کنترل پذیری) برابر با ۰/۴۹۹ است. R^2 برابر با ۰/۲۴۹ و نشان می دهد که نزدیک به ۲۵ درصد از واریانس نمرات خود ناتوان سازی توسط سبک های اسنادی پیش بینی و تبیین می شود. اما نتایج تحلیل تک تک متغیرها نشان از آن دارد که از بین سبک های اسناد، سبک اسناد- موفقیت بعد منبع دارند. نتایج حاکی از آن است که سایر سبک های اسناد یعنی موقعیت شکست ابعاد منبع، ثبات و کنترل پذیری و

همچنین موقعیت موفقیت ابعاد ثبات و کنترل پذیری، رابطه معنی داری با متغیر خود ناتوان سازی تحصیلی نشان نداده اند. نتایج تحلیل رگرسیون با روش ورود جهت بررسی روابط چند گانه همه متغیرهای پژوهش با خود ناتوان سازی تحصیلی در جدول ۶ ارائه شده است.

همان گونه که نتایج تحلیل رگرسیون به روش ورود نشان می دهد، همبستگی چندگانه بین خود ناتوان سازی تحصیلی و ویژگی های شخصیتی (روان رنجور خوبی، برون گرایی، انعطاف پذیری، توافق پذیری، وظیفه شناسی)،

همان گونه که نتایج تحلیل رگرسیون به روش ورود نشان می دهد، همبستگی چندگانه بین خود ناتوان سازی تحصیلی و سبک های اسنادی (موقعیت موفقیت و شکست در ابعاد منبع علت درونی و بیرونی، بعد ثبات، کنترل پذیری) برابر با ۰/۴۹۹ است. R^2 برابر با ۰/۲۴۹ و نشان می دهد که نزدیک به ۲۵ درصد از واریانس نمرات خود ناتوان سازی توسط سبک های اسنادی پیش بینی و تبیین می شود. اما نتایج تحلیل تک تک متغیرها نشان از آن دارد که از بین سبک های اسناد، سبک اسناد- موفقیت بعد منبع دارند. نتایج حاکی از آن است که سایر سبک های اسناد یعنی موقعیت شکست ابعاد منبع، ثبات و کنترل پذیری و

همکاران (۲۰۱۱) مبنی بر رابطه خودکارآمدی با خود ناتوان سازی و همسو با یافته های پتر و همکاران بود که نشان دادند، روان رنجوری رابطه منفی و نقش پیش بین در خود ناتوان سازی تحصیلی دارد.

از دیدگاه مک کرا و کاستا، روان رنجوری ویژگی شخصیتی است که نشانه های آن نگرانی، نا ائمنی، عصبی بودن و دلشوره زیاد است. همان گونه که بیش از این نیز مطرح گردید، خود ناتوان سازی از اشکال مشکل زای رفتار است و پیامدهای منفی و مخربی می تواند به همراه داشته باشد (شکر کن و همکاران، ۱۳۸۴). پژوهش ها هم نشان داده است که خود ناتوان سازی اغلب نگرش ها، عواطف و رفتارهای نامناسب و منفی را به همراه دارد. از این رو می توان گفت، با افزایش ویژگی های روان رنجوری، نگرانی و دلهره افراد نیز افزایش می یابد و در نتیجه میزان استفاده از راهبردهای خود ناتوان سازی برای کنترل این دلهره بیشتر می شود. انعطاف پذیری ویژگی شخصیتی است که در آن فرد مبتکر، خلاق، مستقل و شجاع است. فردی که انعطاف پذیری بالایی دارد، همواره به دنبال کسب تجربه است تا خلاقیت خود را بروز دهد. این ویژگی ناهماهنگ با خود ناتوان سازی است زیرا در خود ناتوان سازی فرد سعی می کند تا از موقعیت ها و تجارب دوری کند و اشکالات رخ داده را به عوامل بیرونی نسبت دهد نه به عوامل درونی. در وظیفه شناسی فرد، بادقت، قابل اعتماد، سخت کوش و منظم است. این ویژگی ها نیز درست برعکس خود ناتوان سازی است. عدم پذیرش مسئولیت از ویژگی های اصلی خود ناتوان سازی است. دانش آموزی که از راهبردهای خود ناتوان سازی تحصیلی استفاده می کند، مسئولیت کار خود را نمی پذیرد و انجام تکالیف را به تعویق می اندازد. از این رو می توان گفت هر چه دانش آموز از لحاظ وظیفه شناسی بالاتر باشد، میزان خود ناتوان سازی تحصیلی در وی کمتر است.

راهبرد یادگیری شناختی و فراشناختی و سبک های اسناد (موقعیت موفقیت و شکست در ابعاد منبع علت درونی و بیرونی، بعد ثبات، کنترل پذیری) برابر با ۰/۶۳۹ است. R^2 برابر با ۰/۴۰۹ و نشان می دهد که نزدیک به ۴۰ درصد از واریانس نمرات خود ناتوان سازی توسط ویژگی های شخصیتی، راهبردهای یادگیری و سبک های اسنادی پیش بینی و تبیین می شود. اما نتایج تحلیل تک تک متغیرها نشان از آن دارد که از بین ویژگی های شخصیتی، روان رنجوری ($p = ۰/۰۰۱$, $B = -۰/۱۱۸$)، انعطاف پذیری ($p = ۰/۰۰۱$, $B = ۰/۱۳۹$) و وظیفه شناسی ($p = ۰/۰۰۴$, $B = -۰/۱۲۴$) هم چنین راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی ($p = ۰/۰۲۷$, $B = -۰/۰۱۱$) و سبک اسناد- موفقیت بعد منبع ($p = ۰/۰۱۲$, $B = ۰/۰۰۱$)، با این متغیر رابطه معنی دار دارند. نتایج حاکی از آن است که سایر ویژگی های شخصیتی یعنی برون گرایی و توافق پذیری و هم چنین سایر ابعاد سبک های اسناد رابطه معنی داری با متغیر خود ناتوان سازی تحصیلی نشان نداده اند.

بحث و نتیجه گیری

با توجه به نتایج به دست آمده در جدول ۳، رابطه خود ناتوان سازی تحصیلی با ویژگی شخصیتی روان رنجوری منفی و معنی دار و با انعطاف پذیری و وظیفه شناسی منفی و معنی دار است. اما رابطه بین برون گرایی و توافق پذیری با آن معنی دار نیست. در جدول ۴ که روابط چند گانه این متغیرها نیز بررسی می شود، روان رنجوری، انعطاف پذیری و وظیفه شناسی توان پیش بینی متغیر خود ناتوان سازی تحصیلی در دانش آموزان را دارند. اما سایر ویژگی های شخصیتی توان پیش بینی را نداشتند. به عبارت دیگر با کاهش روان رنجوری، افزایش انعطاف پذیری و وظیفه شناسی از میزان خود ناتوان سازی تحصیلی کم می شود. نتایج به دست آمده در این پژوهش همسو با یافته های باب و همکاران (۲۰۱۳)، هم چنین همسو با یافته های نرمی، ویری و ویلیامز (۱۹۹۰)، به نقل از راس و همکاران (۲۰۰۲) مبنی بر رابطه افسردگی با خود ناتوان سازی تحصیلی بود. علاوه بر این نتایج به دست آمده همسو با یافته کادولی و

آموزان که در مدرسه مشکل یادگیری دارند، آن را برآمده از ناتوانایی خود می دانند در حالی که مشکل واقعی از چگونگی استفاده درست آن ها از راهبردهای درست یادگیری است (ابافت، ۱۳۸۷). دانش آموزانی که خود گردانی درستی دارند، با راهبردهای شناختی آشنا هستند و نسبت به توانایی های خود و استفاده از راهبردهای شناختی نیز آگاهند یا به عبارت دیگر از راهبردهای فراشناختی هم درست استفاده می کنند، در دروس خود پیشرفت کرده و موفقیت کسب می کنند، این موفقیت برای آن ها زمینه ای از تقویت فراهم می کند تا پیشرفت تحصیلی خود را ادامه دهند و در نتیجه از میزان خود ناتوان سازی تحصیلی یا بر عهده نگرفتن عدم موفقیت ها در این دانش آموزان کم می شود. با توجه به نتایج به دست آمده در جدول ۳، رابطه خود ناتوان سازی تحصیلی با سبک اسناد موقعیت شکست و موفقیت بعد منبع منفی و معنی دار و با سایر سبک های اسنادی غیر معنی دار است. نتایج تحلیل رگرسیون در جدول ۵ نشان داد که تنها سبک اسناد موفقیت بعد منبع توان پیش بینی خود ناتوان سازی تحصیل را داشت. این نتایج همسو با یافته های استوارت و همکاران (۲۰۱۴) مبنی بر رابطه و نقش منبع کنترل در پیش بینی خود ناتوان سازی تحصیلی است. نتایج نشان داد که هر چه علت شکست از دیدگاه دانش آموز درونی تر و علت پیروزی بیرونی تر باشد، از میزان خود ناتوان سازی تحصیلی وی کاسته می شود. دانش آموزی که خود ناتوان سازی بالاتری دارد، راهبردهایی را به کار می برند که در برابر شکست های احتمالی آن ها را قربانیان شرایط جلوه دهد نه افرادی که لیاقت، شایستگی و توانایی کمتری دارند. از این رو این دانش آموزان هنگامی که شکست می خورد، سعی می کنند علت این شکست را بیرونی دانسته تا اعتماد به نفس خود را حفظ نمایند. اما وقتی موفق می شوند، سعی می کنند بیشتر موفقیت خود را ناشی از توانایی های درونی در نظر بگیرند و تصور کنند که شایستگی و توانایی لازم برای موفق شدن را دارند. از این رو است که هر چه خود ناتوان سازی

در تبیین نتایج به دست آمده از تحلیل رگرسیون، روز و همکاران^۱ (۲۰۰۲)، بیان داشته اند که می توان، خود ناتوان سازی را از طریق روان رنجوری و وظیفه شناسی، پیش بینی نمود. نتایج در این تحقیق هم حاکی از این مطلب بود که روان رنجوری و وظیفه شناسی به همراه انعطاف پذیری می توانند، خود ناتوان سازی را پیش بینی کنند. این نتایج حاکی از آن است که ارتباطی بین شخصیت افراد و میزان استفاده از راهبردهای خود ناتوان سازی وجود دارد. هم چنین نتایج نشان می دهد که این احتمال وجود دارد که خود ناتوان سازی بیشتر نتیجه ویژگی های ثابتی مانند شخصیت باشد تا ویژگی های موقعیتی و موقت (بوپو و همکاران، ۲۰۱۳). با توجه به نتایج به دست آمده می توان گفت که در حدود ۲۴ درصد از واریانس نمرات خود ناتوان سازی توسط این ویژگی های شخصیتی تبیین می شود و بقیه واریانس را عوامل و متغیرهای دیگری پیش بینی می کنند که باید تحقیقات لازم در این زمینه صورت گیرد.

براساس نتایج در جدول ۳، راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی رابطه منفی معنی داری با خود ناتوان سازی تحصیلی در دانش آموزان دارد به صورتی که با بالارفتن میزان استفاده از این راهبردها، خود ناتوان سازی تحصیلی کاهش می یابد. نتایج به دست آمده در این پژوهش همسو با یافته های ابافت (۱۳۸۷)، توماس و گادبویس (۲۰۰۷) و هم چنین همسو با یافته های رئیسی و همکاران (۱۳۸۳) و شکر کن و همکاران (۱۳۸۴) مبنی بر رابطه بین اهداف فردی با خود ناتوان سازی تحصیلی بود.

در تبیین نتایج به دست آمده می توان گفت، عبااف (۱۳۸۷)، بیان می دارد که دانش آموزان قوی یا موفق بیش از دانش آموزان ضعیف یا ناموفق، از راهبردهای شناختی و فراشناختی استفاده می کنند. هم چنین سیف (۱۳۸۰) نیز بیان می دارد که از ویژگی های مهم یادگیرندگان راهبردی یا موفق، استفاده درست از راهبردهای یادگیری، علاقه به استفاده از این مهارت ها، ارزش قائل شدن برای آن ها و برنامه ریزی برای موفق شدن است. بسیاری از دانش

1. Ross et al.

از آن جا که دانش آموزان با خود ناتوان سازی بالاتر، کمتر به موفقیت می رسند، وقتی به موفقیت اندکی نیز دست می یابند، این پیروزی برای آن ها بسیار لذت بخش است لذا برای افزایش اعتماد به نفس و تداوم بیشتر این شادکامی ترجیح می دهند که علت این موفقیت را به توانایی های درونی خود نسبت دهند تا به عوامل موقعیت و بیرونی. در مقایسه نتایج به دست آمده از تحلیل های گذشته و رگرسیون آخر می توان به این نتیجه دست یافت که نقش در نظر گرفتن علت موفقیت به عوامل درونی در پیش بینی خود ناتوان سازی تحصیلی از نقش در نظر گرفتن شکست به عوامل بیرونی اهمیت و نقش معنی دارتری دارد.

منابع

- ابافت، حمیده. (۱۳۸۷). رابطه راهبردهای فراشناختی، خود اثربخشی و شیوه های فرزند پروری با خود ناتوان سازی تحصیلی در دانش آموزان دبیرستان های اهواز، یافته های نو در روانشناسی، ۲(۷): ۱۰۸-۱۲۲.
- احدی، بتول؛ نریمانی، محمد؛ ابوالقاسمی، عباس و آسیایی، مریم. (۱۳۸۸). بررسی ارتباط هوش هیجانی، سبک اسناد و خودکارآمدی با رضایت از زندگی در زنان شاغل، مطالعات تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی مشهد، ۱۰(۱): ۱۱۷-۱۲۷.
- احدی، بتول؛ نریمانی، محمد؛ ابوالقاسمی، عباس و آسیایی، مریم. (۱۳۸۸). بررسی ارتباط هوش هیجانی، سبک اسناد و خودکارآمدی با رضایت از زندگی در زنان شاغل، مطالعات تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی مشهد، ۱۰(۱): ۱۱۷-۱۲۷.
- بخشایش، علی رضا. (۱۳۹۲). رابطه سبک های مدیریت کلاس با ویژگی های شخصیتی معلمان مدارس ابتدایی شهر یزد، فصلنامه علمی- پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۴(۲): ۱۸۵-۱۹۸.
- تقی پور، ابوالفضل. (۱۳۷۸). تأثیر بازآموزی اسنادی بر سبک اسنادی، عزت نفس، عملکرد و استقامت در آن پس از شکست در یک آزمون مهارتی فوتبال، پایان نامه کارشناسی ارشد رشته روانشناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، ایران.
- حافظی، فریبا؛ افتخار، زهرا و سید نژاد، مرضیه. (۱۳۹۱). مقایسه باورهای انگیزشی، راهبردهای یادگیری خود تنظیمی و

بیشتر می شود احتمال آن که شکست را به عوامل بیرونی و موفقیت را به عوامل درونی نسبت دهند بیشتر می شود. در این زمینه کادولی، گرینیگون و مارتین جینس (۲۰۱۱)، بیان می دارند که خود ناتوان سازی هرگونه اقدام و یا انتخاب تنظیم عملکردی است که موجب گسترش فرصتی برای نسبت دادن شکست به عوامل بیرونی و موفقیت به عوامل درونی می گردد. به عبارت دیگر، اگر یک فرد خود ناتوان ساز کاری را ضعیف انجام دهد و شکست بخورد، می توان آن را به عملکرد وی نسبت داد نه به توانایی ها یا صلاحیت های وی.

با توجه به نتایج تحلیل رگرسیون به روش ورود در جدول ۶، ویژگی های شخصیتی روان رنجوری، انعطاف پذیری و وظیفه شناسی، راهبرد یادگیری شناختی و فراشناختی و هم چنین سبک اسناد موفقیت بعد منبع توان پیش بینی متغیر خود ناتوان سازی تحصیلی در دانش آموزان را دارند ($p < 0/05$). اما سایر ویژگی های شخصیتی و سبک های اسناد توان پیش بینی را ندارند. با افزایش انعطاف پذیری، وظیفه شناسی، استفاده از راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی و هم چنین بیرونی دانستن علت موفقیت و کاهش میزان روان رنجوری، از میزان خود ناتوان سازی تحصیلی کاسته می شود.

به میزانی که دانش آموز ویژگی شخصیتی روان رنجوری کمتری داشته باشد یعنی استرس و اضطراب کمتری را تجربه کند، هم چنین انعطاف پذیری بالاتری داشته باشد یعنی مبتکر و خلاق باشد و علاوه بر این وظیفه شناس، قابل اعتماد، منظم و سخت کوش باشد، کمتر از راهبردهای خود ناتوان سازی تحصیلی استفاده می کند زیرا در می یابد که این راهبردها نه تنها او را به سمت پیشرفت تحصیلی سوق نمی دهد بلکه مانعی در برابر پیشرفت وی است.

یادگیری درست راهبردهای شناختی و فراشناختی می تواند میزان یادگیری دانش آموز و در نتیجه پیشرفت تحصیلی وی را افزایش دهد. از این رو دانش آموزی که شناخت درستی از راهبردهای یادگیری دارد و می تواند به خوبی مطالب درسی را بیاموزد، احتمالاً به میزان کمتری از راهبردهای خود ناتوان سازی استفاده می کند.

- ویژگی های شخصیتی دانش آموزان دبیرستان های تیزهوش و عادی شهر اهواز، یافته های نو در روانشناسی، ۵(۱۶): ۱۴۲-۱۲۹.
- حاجتی، غلام رضا و دادگر، علی اصغر. (۱۳۸۴). آموزش مهارت های مطالعه و یادگیری: رویکردها و کاربردها، چاپ اول، اصفهان: انتشارات دژ نپشت.
- رضویه، اصغر؛ لطیفیان، مرتضی و فولادچنگ، محبوبه. (۱۳۸۵). بررسی مقایسه ای تأثیر آموزش مهارت های خودگردانی و افزایش باورهای خودبستگی بر کارکرد تحصیلی دانش آموزان دبیرستانی، مجله اندیشه های نوین تربیتی، ۳ و ۴: ۷-۲۵.
- رئیسی، ف؛ هاشمی شیخ شبانی، الف. و فاتحی زاده، م. (۱۳۸۳). رابطه خود ناتوان سازی تحصیلی دانش آموزان با اهداف تسلط، عملکرد گرا و عملکرد گریز دانش آموز، والدین، معلم و کلاس، تازه های علوم شناختی، سال ۶(۳ و ۴): ۳۸-۲۰.
- سروش، محیا. (۱۳۸۹). اثربخشی آموزش گروهی ایمن سازی در برابر استرس بر میزان اضطراب امتحان، سبک اسناد و پرخاشگری کلامی نوجوانان دختر شهر اصفهان، پایان نامه کارشناسی ارشد رشته روان شناسی عمومی، دانششکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان.
- سیف، علی اکبر. (۱۳۸۰). روش های یادگیری و مطالعه، چاپ اول، تهران: موسسه نشر دوران.
- شکر کن، حسین؛ هاشمی شیخ شبانی، سید اسماعیل، نجاریان، بهمن. (۱۳۸۴). بررسی رابطه برخی پیشایندهای مهم و مربوط با خود ناتوان سازی تحصیلی و رابطه آن با پیامدهای برگزیده در دانش آموزان پسر سال اول دبیرستان های اهواز، مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، ۳(۱۲): ۷۷-۱۰۰.
- شولتز، دوان و شولتز، سیدنی آلن. (۱۳۸۸). نظریه های شخصیت، ترجمه: یحیی سید محمدی، ویرایش هشتم، چاپ چهاردهم، تهران: نشر ویرایش.
- صباغیان، سمیه. (۱۳۹۰). بررسی نوع و میزان به کارگیری راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی در دوسر مورد علاقه از دیدگاه دانش آموزان در شهر اصفهان، پایان نامه کارشناسی ارشد رشته برنامه ریزی آموزشی، دانششکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان.
- صیدی سارویی، محمد؛ فرهند، صدف؛ امینی، مرضیه و حسینی، سیده مریم. (۱۳۹۲). رابطه الگوهای ارتباطی خانواده و ویژگی های شخصیتی با بهزیستی روانشناختی با واسطه گری تاب اوری در بیماران ام. اس، روش ها و مدل های روانشناختی، ۳(۱۱): ۳۸-۱۷.
- طالب زادگان، میترا. (۱۳۷۸). بررسی عوامل موثر در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان موفق، شورای تحقیقات آموزش و پرورش استان خوزستان.
- طهماسبی، لیلا. (۱۳۸۲). رابطه پیشایندهای مهم خود ناتوان سازی تحصیلی با این متغیر و ارتباط خود ناتوان سازی تحصیلی با عملکرد تحصیلی، اضطراب اجتماعی و آموزشگاهی، پایان نامه کارشناسی ارشد رشته روانشناسی، دانشگاه آزاد اهواز.
- عبايوف، زهره. (۱۳۸۷). مقایسه راهبردهای شناختی و فراشناختی دانش آموزان دوره متوسطه به تفکیک توانایی، رشته تحصیلی و جنسیت و ارائه پیشنهادهایی در حوزه برنامه ریزی، نوآوری های آموزشی، ۷(۴): ۱۵۰-۱۱۹.
- گروسی، میر تقی. (۱۳۸۰). رویکردهای نوین در ارزیابی شخصیت (کاربرد تحلیل عاملی در مطالعات شخصیت)، چاپ اول، تهران: نشر جامعه پژوه.
- موسوی، سید ولی الله، اسلامدوست، فاطمه و غباری بناب، باقر. (۱۳۹۰). بررسی ارتباط بین سبک های اسناد و گرایش های مذهبی دانشجویان، مجله مطالعات آموزش و یادگیری، ۳(۲): ۱۰۱-۸۵.
- نیلفروشان، پریسا. (۱۳۸۹). مدل معادله ساختاری کیفیت رابطه زناشویی براساس ویژگی های روانشناختی همسران، پایان نامه دکتری رشته مشاوره خانواده، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان.
- یوسفی، بهرام و شیخ، محمود. (۱۳۸۲). بررسی و مقایسه اثر سه برنامه هدف چینی بازآموزی اسنادی و ترکیبی بر میزان عزت نفس احساس خود سودمندی سبک اسنادی و انگیزه توفیق گرایی دانش آموزان پسر مقطع راهنمایی شهر کرمانشاه، حرکت، ۱۳، ۴۳-۳۱.
- Arkin, R. M., & Oleson, K. C. (1998). Self-handicapping. In J. M. Darley, & J. Cooper (Eds.), Attribution and social interaction. The legacy of Edward E. Jones (pp. 313e371). Washington, DC: American Psychological Association.

- r,R.,middleton,M.J,nelson,J.,roeser,R.&urdan,
T.(2000)Manual for the patterns of adaptive
learning scales (pals)ann.arbor,mi:university
of micigan.
- Ozer, D.J., & Benet-Martinez, V. (2005). Personality and the prediction of consequential outcomes. *Annual Review of Psychology*, 57, 401-421.
 - Rhodewalt, F., Sanbonmatsu, D. M., Tschanz, B., Feick, D. L., & Waller, A. (2005). Self-handicapping and interpersonal trade-offs: The effects of claimed self-handicap on observers' performance evaluations and feedback. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 1042-1050.
 - Ross, S. R., Canada, K. E., & Rausch (2002). Self-handicapping and the five factor model of personality: Mediation between neuroticism and conscientiousness. *Personality and Individual Differences*, 32, 1173-1184.
 - Santrock, J.W. (2009). *Educational psychology*. America, New York: McGraw Hill.
 - Schwinger, M., & Stiensmeier-Pelster, J. (2010). The relationship between self-handicapping, learning behavior and achievement in school. *Unretracts wissenschaft Instructional Research*, 38, 266-283.
 - Stewart, M. A., & George-Walker, L. D. (2014). Self-handicapping, perfectionism, locus of control and self-efficacy: A path mode. *Personality and Individual Differences*, 66, 160-164 .
 - Strube, M. J. (1986). An analysis of the self-handicapping scale. *Basic and Applied Social Psychology*, 7(3), 211-224.
 - Thomas, K.M. & Mathieu, J.E. (1994). Role of causal attributions in dynamic self-regulation and goal process. *Journal of Applied Psychology*. 79, 812-818.
 - Thomas, C. R. & Gadbois, S. A., (2007). Academic Self-handicapping: The role of self-concept clarity & student learning strategies. *Bry Reduce psychology*, 77(pt1): PP. 101-19.
 - Urdan, T., & Midgley, C. (2001). Academic self-handicapping: What we know, what more there is to learn. *Educational Psychology Review*, 13(2), 115-138.
 - Warner, S., & Moore, S. (2004). Excuses, excuses: Self-handicapping in an Australian adolescent sample. *Journal of Youth and Adolescence*, 33, 271-281.
 - Zuckerman, M., & Tsai, F. (2005). Costs of self-handicapping. *Journal of Personality*, 73, 411-442.
 - Bidjerano, T. & Yun Dai, D. (2007). The relationship between the big five model of personality and self-regulated learning strategies. *Learning and Individual Differences*, 17, 6981
 - Bobo, J. L., Whitaker, K. C., & Strunk, K. K. (2013). Personality and student self-handicapping: A cross-validated regression Approach, *Personality and Individual Differences*, 55, 619-621.
 - Coudeville, G. R., Martin Ginis, K. A., & Famose, J.-P. (2008). Determinants of self-handicapping strategies in sport and their effects on athletic performance. *Social Behavior and Personality*, 36, 391-398.
 - Coudeville, G. R., Gernigon, C., & Martin Ginis, K. M. (2011). Self-esteem, self-confidence, anxiety and claimed self-handicapping: A meditational analysis, *Psychology of Sport and Exercise*, 12, 670-675 .
 - Destnov, R., Febarus, A., Sottrule, C., & Winston, B., (2010). How attribution influences aggression: Answers to an old question by using an implicit measure of anger, *Journal of Experimental Social Psychology*, 46:379-387 .
 - Good, T. L., & Brophy. J. (1995). *Contemporary Educational Psychology* (5th ed.), USA: Longman .
 - Just, C. (2011). A review of literature on the general factor of personality. *Personality and Individual Differences*, 50, 765-771.
 - Maatta, S., Stattin, H., & Nurmi, J. E. (2002). Achievement strategies at school: Types and correlates. *Journal of Adolescence*, 25, 31-46
 - McCrae, R.R., & Costa, P.T. (1997) Personality trait structure as a human universal. *American Psychologist*, 52, 509-516
 - McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1999). A Five-Factor Theory of Personality. In L. A. Pervin & O.P. John (Eds.), *Handbook of personality* (pp. 139-153)., 2nd ed. New York: Guilford Press.
 - McCrae, R.R., & Costa, P.T. (1990) Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 81-90.
 - McCrae, R.R., & Costa, P.T. (1997) Personality trait structure as a human universal. *American Psychologist*, 52, 509-516.
 - Midgley, C., maehher, m.L., hruda, L.z., anderman, L., freeman, k.E., gheen, M., kaplan, A., kuma

Quarterly Journal of Educational Psychology

Islamic Azad University Tonekabon Branch

Vol. 6, No. 1, spring 2015, No 21



Journal of Educational
Psychology

The Relationship between personality traits, learning strategies and attribution styles in students' academic self-handicapping Branch High School

Mandana Nazar Shahraki^{*1}

1) M.A of Educational Psychology, Islamic Azad University Branch Science and Researchers, Ahvaz, Iran

*Corresponding author: ahora.na27@gmail.com

Abstract

This study aimed to investigate the relationship between academic self-handicapping with personality traits, learning strategies and attribution styles in students Shahrekords first high school was done. The sample consisted of 200 first year high school students Kurd. The study included questionnaires, consistent learning patterns, NEO Five-Factor Inventory Questionnaire modified Motivational Strategies for Learning Style Inventory was Asnadyv. Research data using SPSS 20 software and correlation test their multiple relations with regression analysis was performed. The results showed that the personality characteristics, three neuroticism, openness and conscientiousness were significantly correlated with self-handicapping school and could not predict this variable. Cognitive and metacognitive learning strategies as well as significant academic self-handicapping. The results of correlation in the relationship between self-handicapping styles documents indicate a significant relationship between documents defeat - after successfully -Bd source and the source of self-handicapping. The results of regression analysis showed that among these aspects successfully integrated power supply after the school was unable to explain and predict.

Key words: Self-handicapping, personality traits, learning strategies, styles documents.
