

The role of personality traits in predicting students' social skills, peer relationships, and behavioral-emotional engagement

Bahri L. MSc¹, Yousefi F. PhD[✉]

¹ Department of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Shiraz University, Shiraz, Iran

[✉] Department of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Shiraz University, Shiraz, Iran

Submitted: 2012.11.6 Accepted: 2013.8.10

Abstract

Introduction: The purpose of the present study was to predict appropriate social skills, peer relationships, and behavioral-emotional engagement in terms of personality traits among middle-school students.

Method: 354 middle school students which were selected using multi-stage random cluster sampling method, completed the Goldberg Personality Questionnaire, two subscales of Matson's social skills Questionnaire and Wellborn behavioral-emotional engagement Questionnaire in their regular classrooms. Data were analyzed using Pearson correlation coefficient and stepwise regression analysis.

Results: The findings showed that only the personality trait of agreeableness was a positive significant predictor of appropriate social skills. Emotional constancy, conscientiousness, extraversion dimensions were able to predict relationship with peers in a positive and significant manner. Moreover, conscientiousness and agreement dimensions were positive and significant predictors of students' behavioral engagement in academic tasks. Meanwhile, these personality components together with emotional constancy predicted emotional engagement in a positive and significant manner.

Conclusion: As results indicated, student's personality can be considered as an influential factor in prediction of their social skills, peer relationship, behavioral-emotional engagement in academic tasks.

Keywords: Personality, Social Skills, Peers, Behavioral Engagement, Emotional Engagement

نقش پیش‌بینی‌کنندگی ویژگی‌های شخصیتی در مهارت‌های اجتماعی، رابطه با همسالان و مشارکت رفتاری - عاطفی دانش‌آموزان

سیده لیلا بحری^۱، فریده یوسفی[✉]

^۱ گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران
[✉] گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شیراز، شیراز، ایران

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۲/۵/۱۹

تاریخ دریافت: ۱۳۹۱/۸/۱۶

چکیده

مقدمه: هدف پژوهش حاضر، پیش‌بینی مهارت‌های اجتماعی مناسب، رابطه با همسالان و مشارکت رفتاری-عاطفی دانش‌آموزان دوره راهنمایی بر اساس ویژگی‌های شخصیتی آنان بود.

روش: تعداد ۳۵۴ دانش‌آموز دوره راهنمایی از هر سه پایه تحصیلی به روش خوشه‌ای چندمرحله‌ای تصادفی انتخاب شدند و پرسشنامه شخصیت گلدبرگ، دو خرده‌مقیاس پرسشنامه مهارت‌های اجتماعی ماتسون و پرسشنامه مشارکت رفتاری-عاطفی در امور تحصیلی دانش‌آموز ویلبورن را در محل کلاس‌های عادی خود تکمیل نمودند. داده‌ها با به کارگیری ضریب همبستگی پیرسون و روش رگرسیون چندگانه به شیوه گام به گام مورد تحلیل قرار گرفتند.

یافته‌ها: نتایج پژوهش نشان داد که تنها بعد توافق‌پذیری توانست به صورت مثبت و معنادار، مهارت‌های اجتماعی مناسب را پیش‌بینی کند. ابعاد ثبات عاطفی، وظیفه‌مداری و برونگرایی به صورت مثبت و معنادار قادر به پیش‌بینی رابطه با همسالان بودند. علاوه بر این، ابعاد وظیفه‌مداری و توافق‌پذیری به نحو مثبت و معنادار قادر به پیش‌بینی مشارکت رفتاری دانش‌آموزان در امور تحصیلی بودند. در صورتی که همین دو بعد، به همراه بعد ثبات عاطفی توانستند مشارکت عاطفی دانش‌آموزان در امور تحصیلی را به صورت مثبت و معنادار پیش‌بینی کنند.

نتیجه‌گیری: در مجموع یافته‌های این مطالعه بر نقش موثر ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان در پیش‌بینی مهارت‌های اجتماعی، رابطه با همسالان و مشارکت رفتاری-عاطفی آنان در فعالیت‌های تحصیلی تأکید می‌کند.

کلیدواژه‌ها: شخصیت، مهارت‌های اجتماعی، همسالان، مشارکت رفتاری، مشارکت عاطفی

مقدمه

شخصیت جنبه‌ای از حیات انسان است که امکان پیش‌بینی اینکه آدمی در اوضاع و احوال معین چه رفتاری از خود نشان خواهد داد را فراهم می‌سازد [۱]. صاحب‌نظران تعاریف گوناگونی از شخصیت ارائه داده‌اند اما تعریفی که تقریباً مورد توافق همگان قرار دارد شخصیت را الگوهای معینی از رفتار و شیوه‌های تفکر می‌داند که تعیین‌کننده‌ی نحوه‌ی سازگاری شخص با محیط است [۲]. برای مطالعه‌ی شخصیت، مدل پنج‌عامل بزرگ شخصیت در سال‌های اخیر به عنوان رویکردی پرطرفدار و قدرتمند مورد توجه بسیاری از روان‌شناسان قرار گرفته است. این مدل بر این باور استوار است که انسان موجودی منطقی است که می‌تواند شخصیت و رفتار خویش را توضیح دهد [۳]. بر اساس این نظریه، انسان موجودی است که قادر به درک روش زندگی خود بوده و توانایی تجزیه و تحلیل کنش‌ها و واکنش‌های خود را دارد [۳]. به اعتقاد دیگمن و آینویی [۴] اگر تعداد زیادی مقیاس درجه‌بندی برای سنجش شخصیت مورد استفاده قرار گیرد و اگر گستره‌ی مورد سنجش این مقیاس‌ها بسیار وسیع باشد توصیف شخصیت را می‌توان به وسیله پنج عامل قوی توضیح داد. این پنج عامل اغلب با عناوین روان‌نژندی (Neuroticism)، برون‌گرایی (Extraversion)، گشودگی (Openness)، توافق‌پذیری (Agreeableness) و وظیفه‌مداری (Conscientiousness) معرفی می‌شوند.

پرورش و رشد تمامی جنبه‌های شخصیت فرد اساس فلسفه‌ی تعلیم و تربیت امروز است، به این صورت که برای داشتن انسانی سالم، خلاق و مفید در جامعه لازم و ضروری است که همگام با توسعه‌ی قوای فکری و عقلی فرد، قوای اجتماعی و عاطفی او هم پرورش یابد. یکی از مهم‌ترین عوامل سازگاری شخص با محیط، مهارت‌های اجتماعی او است. مهارت‌های اجتماعی عاملی بنیادی در شکل‌گیری روابط، کیفیت تعاملات اجتماعی و حتی سلامت روانی فرد است. از نظر ماتسون [۵] مهارت‌های اجتماعی شامل رفتارهایی می‌شود که می‌تواند در روابط افراد و بهداشت روانی و عملکرد مفید آنان تاثیرگذار باشد. گرشام و آلیوت [۶] که در زمینه مهارت‌های اجتماعی تحقیقات بسیاری انجام داده‌اند، معتقدند که مهارت‌های اجتماعی شامل رفتارهای انطباقی فرا گرفته شده است که فرد را قادر به برقراری رابطه‌ی متقابل با افراد دیگر می‌سازد. همچنین مهارت‌های اجتماعی به آن گروه از مهارت‌هایی گفته می‌شود که اشخاص در روابط و تعاملات میان‌فردی خویش به کار می‌برند و به شخص کمک می‌کنند تا با دیگران به شکلی ارتباط برقرار کرده که بتواند از حقوق خویش دفاع کند، وظایف خود را به شکل مناسب و منطقی انجام دهد، در رابطه با دیگران دچار کشمکش و درگیری نشود، مردم‌گریز یا مردم‌ستیز نباشد، بلکه با مردم روابطی دوستانه، آزادانه و صمیمانه داشته باشد [۷]. مهارت‌های اجتماعی بر اساس تقسیم‌بندی ماتسون و همکاران به نقل از یوسفی و

خیر [۸] شامل آن دسته از مهارت‌ها است که ارتباطات متقابل بین کودک و همسالان و کودک و بزرگسالان را بهبود می‌بخشد. این مجموعه از رفتارها به طور کلی شامل مهارت‌های اجتماعی مناسب، عدم حسادت و گوشه‌گیری، و رابطه‌ی با همسالان می‌باشد. بونو [۹] نشان داد شخصیت نقش مهمی را در عملکرد عاطفی و هیجانی افراد بر عهده دارد. مشخص شده است که افراد با ویژگی روان‌رنجورخویی بالا در شیوه‌های منفعلانه و نامناسب مقابله شرکت می‌کنند، در حالی که افراد با ویژگی‌های برون‌گرایی بالا راهبردهای مقابله‌ای فعالانه و کسب حمایت اجتماعی را دنبال می‌کنند. به علاوه، اجتماعی بودن، معاشرت و فعالیت داشتن و پرحرفی ویژگی‌هایی است که برون‌گرایی به وسیله‌ی آن‌ها توصیف می‌شود [۱۰]. افرادی که سطح بالای برون‌گرایی دارند، آمادگی پذیرش شناخت‌ها و عواطف مثبت هستند. همچنین تحقیقات روشن کرده‌اند که اشخاص برون‌گرا، انگیزه‌ی بالایی برای تعامل با دیگران و صرف وقت بیشتر برای فرایند اجتماعی شدن و استفاده از حمایت اجتماعی دارند [۱۱]. همچنین در تحقیق صف‌زاده و حبیبی بدر آبادی [۱۲] رابطه‌ی مثبتی بین توافق‌پذیری و ایجاد روابط صمیمی و ارتباطات کاری گسترده، و رابطه‌ی منفی بین روان‌رنجورخویی و ایجاد روابط صمیمی و ارتباطات کاری گسترده مشاهده گردید. آلیوت، ملکی و دماری [۱۳] بیان می‌کنند که بسیاری از روان‌پریشی‌ها و روان‌نژندی‌ها ناشی از نقص در رشد مهارت‌های اجتماعی است و بهداشت روانی افراد، وابستگی زیادی به آموزش مهارت‌های اجتماعی و استفاده‌ی بهینه از این مهارت‌ها دارد، به ویژه اگر این آموزش‌ها در یک دوره‌ی رشدی مناسب ارائه شود، تاثیر بیش‌تری خواهد داشت.

شخصیت تنها در بعد فردی و اجتماعی تاثیرگذار نیست، بلکه در بعد آموزشی و تعاملات دانش‌آموزان در مدرسه نیز اثربخش می‌باشد. فرض زیر بنایی این است که مشارکت فعال دانش‌آموزان در نتیجه‌ی رفتارها و عواطفی نظیر عمل، پشتکار، علاقه و لذت است که منعکس‌کننده ویژگی‌های شخصیتی آنان می‌باشد. پژوهشگران دریافته‌اند که پیشرفت تحصیلی که در نتیجه‌ی مشارکت رفتاری و عاطفی در امور تحصیلی دانش‌آموز حاصل می‌شود، تنها پیامد هوش فردی یا امکانات سخت‌افزاری موجود در محیط نیست بلکه جنبه‌های روان‌شناختی افراد مانند رگه‌های شخصیت و سبک‌های یادگیری نیز نقش مهمی دارند [۱۴]. برای مثال، کتل به نقل از سانچز، رجانو و رودریگز [۱۵] عنوان می‌کند که در گستره‌ی موفقیت آموزشی، نقش شخصیت فراتر از نقش هوش است. افزون بر این، نظام آموزش و پرورش بسیاری از کشورها، سنجش روانی و به خصوص ارزیابی شخصیت افراد را در مقاطع مختلف مدنظر قرار داده است تا بتواند آنان را در موقعیت‌های مختلف تحصیلی به خوبی هدایت کند.

معناداری بین عامل وجدان، توافق و رفتار کلاسی مشاهده گردید، در حالی که کامورو، پریموزیک و فارنهام [۲۳] هیچ ارتباط معناداری، بین هر یک از پنج عامل بزرگ شخصیت و رفتار کلاسی نیافتند. البته در پژوهش بونو [۲۴] نیز بین ویژگی‌های پنج عامل شخصیتی با مشارکت دانشجویان ارتباط معناداری دیده نشد.

در تحقیقی که توسط کاسپی و همکاران [۱۷] انجام شد به تاثیر شخصیت بر مشارکت اجتماعی در محیط‌های یادگیری پرداخته شد. که نتایج حاکی از این بود که مشارکت‌کنندگان فعال کلاس‌ها در مقایسه با کسانی که در فعالیت کلاسی مشارکت نمی‌کردند، بیش‌تر افرادی برون‌گرا، باز در برابر تجارب جدید و به طور عاطفی با ثبات بودند. هریس [۲۵] بیان می‌کند که در مطالعه‌ای که توسط روتس برای بررسی وضعیت مشارکت رفتاری-عاطفی در امور تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی اسکاتلندی انجام شد، معلمان اظهار داشتند که عدم مشارکت رفتاری-عاطفی در امور تحصیلی دان آموزان می‌تواند به علت کمبودهای شخصی دانش‌آموز، پیشینه‌ی خانوادگی، عوامل مربوط به همسالان، تغییر مدرسه، ارتباط با معلم و عدم مدیریت معلم باشد. در مورد کمبودهای شخصی دانش‌آموز باید گفت که ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموز از جمله عواملی است که در این حیطه‌ی مهم ارزیابی شده بود. به طور کلی می‌توان گفت که ارتباط با مدرسه که شاخصه‌ی تعامل عاطفی است، کاهش افسردگی و اضطراب را (که از علائم روان‌نژندی است) پیش‌بینی می‌کند [۲۶]. در این راستا، دی‌راد و شونبرگ [۲۷] پنج عامل بزرگ شخصیت را با آموزش و تعلیم و تربیت مرتبط می‌دانند: وظیفه‌مداری با انضباط در کار، علاقه به موضوع و توجه و تمرکز بر مطالعه (که از ویژگی‌های مشارکت رفتاری-عاطفی در امور تحصیلی است) پیوستگی دارد [۲۸]. یادگیرندگانی که از راهبردهای یادگیری استفاده می‌کنند به خوبی در کارهای خود سازماندهی دارند، زمان‌بندی را رعایت می‌کنند و با کوشش و تلاش فراوان به مطالعه می‌پردازند، دقیق هستند و اهداف روشنی برای مطالعه دارند.

از آنجا که دانش‌آموزان دوره‌ی راهنمایی در یکی از مراحل حساس زندگی خود قرار دارند که بدون شک داشتن مهارت‌های اجتماعی آنان نقش مهمی در داشتن زندگی سالم و همچنین رشد و پویایی جامعه ایفا می‌کند و از طرف دیگر مشارکت رفتاری-عاطفی دانش‌آموزان در امور تحصیلی، یادگیری، پیشرفت تحصیلی و رشد شناختی و اجتماعی آنان را تحت تاثیر قرار می‌دهد، لذا بررسی عوامل تاثیرگذار بر مهارت‌های اجتماعی و مشارکت‌های رفتاری و عاطفی دانش‌آموزان ضروری است. به همین دلیل پژوهش حاضر به بررسی روابط بین ویژگی‌های شخصیتی، مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان و مشارکت رفتاری-عاطفی آنان در امور تحصیلی می‌پردازد. به عبارت دقیق‌تر، این پژوهش از یکسو نقش ویژگی‌های شخصیتی را در

مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت‌های علمی، اغلب به صورت مشارکت رفتاری-عاطفی در امور تحصیلی توصیف می‌شود که مستقیماً به فرایند یادگیری مرتبط است و به زمان کارکردن یا مشارکت در فعالیت‌های یادگیری سازمان یافته و ماهیت تعامل دانش‌آموزان با مربیان یا همسالان مربوط می‌شود [۱۶] که هر دو گونه‌ی مشارکت با پیشرفت تحصیلی ارتباط دارند [۱۶]، [۱۷]. به طور کلی، مشارکت به کیفیت ارتباط دانش‌آموز با کوشش تحصیلی اشاره دارد و با افراد، فعالیت‌ها، اهداف، ارزش‌ها و موقعیتی که آن را ایجاد می‌کند، ارتباط دارد [۱۸].

در طول ۱۰ سال گذشته، تحقیقات انجام شده بر روی مشارکت علمی دانش‌آموزان، بر اهمیت آن به عنوان نقش کلیدی موفقیت کودکان در مدرسه توافق نظر داشته‌اند [۱۹]. به عبارت دیگر این نوع مشارکت رفتاری-عاطفی در امور تحصیلی، یادگیری، نمرات، موفقیت، میزان حضور و غیاب، فارغ‌التحصیلی و تاب-آوری دانش‌آموزان را در درازمدت پیش‌بینی می‌کند [۲۰]. مطالعات همچنین نشان داده‌اند که مشارکت رفتاری-عاطفی در امور تحصیلی به عنوان یک عامل محافظ در برابر فعالیت‌های مخاطره‌آمیز (مانند سوء مصرف مواد، رفتار مخاطره‌آمیز جنسی و بزهکاری)، عمل می‌کند [۲۱]. مطالعات همچنین نشان داده‌اند، دانش‌آموزانی که به توانایی‌های خود اعتماد دارند، در فرایند یادگیری، مشارکت رفتاری در امور تحصیلی-عاطفی دارند که این مشارکت به موفقیت بیش‌تر آنان منتهی می‌شود، بنابراین دانش‌آموزانی که در مدرسه مشارکت رفتاری-عاطفی در امور تحصیلی دارند، هم از لحاظ علمی موفق‌ترند و هم بیش‌تر از اشتباهات نوجوانی اجتناب می‌کنند.

تعامل و مشارکت دانش‌آموز در امور تحصیلی این مساله را تبیین می‌کند که هنگامی که دانش‌آموزان با محیط مدرسه و با فعالیت‌های کلاسی روبرو می‌شوند چطور رفتار کرده، احساس و فکر می‌کنند [۱۹]. تعامل دانش‌آموز به مشارکت فعالانه دانش‌آموزان از طریق افکار، احساسات و اعمال‌شان در مدرسه تعریف شده است، تلاشی که برای افزایش موفقیت دانش‌آموزان است و از ترک تحصیل آنان جلوگیری می‌کند [۱۹].

با وجود مزایای مشارکت فعال، دانش‌آموزان در حقیقت به یک میزان در کلاس مشارکت نمی‌کنند. آیا ویژگی‌های شخصیتی، مشارکت در کلاس را پیش‌بینی می‌کند؟ مقالات منتشر شده اندکی در ارتباط با مشارکت در کلاس و ویژگی‌های شخصیتی وجود دارد. *فارنهام و مدهرست*، به نقل از کاسپی، *چاجت، ساپورتا، بث-مارم* [۱۷] ارتباط بین شخصیت و چندین رفتار کلاسی که توسط آموزگاران امتیازدهی شده بود را مورد بررسی قرار دادند. این رفتارها شامل درک موضوع، عادات کار، انگیزه، نوشتن انشاء، صحبت کلامی و میزان مشارکت آن‌ها می‌شد. آنان دریافتند که مشارکت شخص برون‌گرا در کلاس به طور معناداری مثبت است. در مطالعات دیگری که توسط *فارنهام، کامورو-پریموزیک و مک‌دوگال* [۲۲] انجام شد، ارتباط

همان پنج عامل بزرگ شخصیت به دست آمده است. به طور کلی روایی این پرسشنامه در پژوهش‌های مختلف مورد بررسی و تأیید قرار گرفته است [۳۲]، [۳۳]، [۳۴].

در مورد اعتبار عوامل نیز، نتایج چندین مطالعه از جمله خرمایی [۳۱] و پوریاسین [۳۵] حاکی از آن است که زیرمقیاس‌های پنج عامل بزرگ، همسانی درونی خوبی دارند. در تحقیق حاضر، جهت تعیین اعتبار از روش آلفای کرونباخ استفاده گردید که برای ابعاد روان‌نژندی، گشودگی در تجربه، وظیفه‌مداری، توافق-پذیری و برون‌گرایی به ترتیب ضرایبی برابر با ۰/۷۹، ۰/۶۲، ۰/۷۰، ۰/۷۵ و ۰/۵۷ به دست آمد. لازم به ذکر است که در بعد برون‌گرایی به دلیل همبستگی پایین گویه شماره ۴۱ با نمره‌ی بعد مربوط به آن، این گویه از تحلیل‌ها حذف گردید.

مقیاس سنجش مهارت‌های اجتماعی ماتسون (Matson Evaluation of Social Skills with

Youngsters: MESSY) مقیاس سنجش مهارت‌های اجتماعی توسط ماتسون و روتاتوری و هلسل برای سنجش مهارت‌های اجتماعی کودکان و نوجوانان تدوین گردیده است [۸]. این مقیاس دارای ۶۲ عبارت است که برای پاسخگویی به آن، آزمودنی باید هر عبارت را بخواند و سپس پاسخ خود را بر اساس یک شاخص ۵ درجه‌ای از نوع مقیاس لیکرت با دامنه‌ای از نمره‌ی صفر (هرگز) تا پنج (همیشه) مشخص نماید. این مقیاس شامل پنج عامل؛ مهارت‌های اجتماعی مناسب، رفتارهای غیراجتماعی، پرخاشگری و رفتارهای تکانشی، برتری طلبی و اطمینان زیاد به خود داشتن، و ارتباط با همسالان است [۸] که در پژوهش حاضر، تنها از دو عامل اول (مهارت‌های اجتماعی مناسب) و پنجم (ارتباط با همسالان) استفاده گردید.

یوسفی و خیر [۸] برای بررسی اعتبار مقیاس مهارت‌های اجتماعی از ضریب آلفای کرونباخ و تصنیف استفاده کرده‌اند که مقدار ضرایب آلفای کرونباخ و تصنیف برای کل مقیاس یکسان و برابر ۰/۸۶ بوده است. فانی [۳۶] نیز اعتبار (آلفای کرونباخ) را به ترتیب برابر ۰/۸۱، ۰/۸۶ برای این مقیاس به دست آورد. در پژوهش حاضر، بررسی اعتبار به روش آلفای کرونباخ برای دو عامل مهارت‌های اجتماعی مناسب و ارتباط با همسالان به ترتیب ضرایبی برابر ۰/۷۶ و ۰/۶۲ به دست داد.

پرسشنامه‌ی مشارکت رفتاری-عاطفی در امور تحصیلی (Behavioral and Emotional Engagement in Academic Activities): پرسشنامه‌ی مشارکت رفتاری-عاطفی در امور تحصیلی اولین بار توسط ویلیورن [۳۷] تهیه شده است و شامل دو مؤلفه‌ی عمده‌ی مشارکت رفتاری در امور تحصیلی و مشارکت عاطفی در امور تحصیلی می‌باشد. مؤلفه‌ی مشارکت رفتاری در امور تحصیلی شامل ۱۰ گویه (۵ عبارت مربوط به مشارکت رفتاری در امور تحصیلی و ۵ عبارت مربوط به نارضایتی رفتاری) و مؤلفه‌ی مشارکت عاطفی در امور تحصیلی شامل ۱۷ گویه (۵ عبارت مربوط به مشارکت عاطفی

رابطه با مهارت‌های اجتماعی، رابطه با همسالان و مشارکت رفتاری-عاطفی در امور تحصیلی دانش‌آموزان دوره‌ی راهنمایی می‌سند و از سوی دیگر بر آن است که مشخص کند ویژگی‌های شخصی چه تاثیری بر مهارت‌های اجتماعی، رابطه با همسالان و مشارکت رفتاری-عاطفی دانش‌آموزان در امور تحصیلی دارد. به عبارت دیگر می‌توان گفت هدف از پژوهش حاضر به طور کلی پاسخ به این سوال بود که آیا ویژگی‌های شخصی می‌تواند پیش‌بینی‌کننده‌ی مهارت‌های اجتماعی، رابطه با همسالان، و مشارکت رفتاری-عاطفی دانش‌آموزان دوره‌ی راهنمایی در امور تحصیلی باشند؟

روش

پژوهش حاضر از نوع مطالعات همبستگی است که در آن روابط بین متغیرها مورد بررسی قرار می‌گیرد. در این پژوهش، ویژگی‌های شخصی، متغیر مستقل (پیش‌بین)، و متغیرهای مهارت‌های اجتماعی، رابطه‌ی با همسالان و مشارکت رفتاری-عاطفی دانش‌آموزان، متغیرهای وابسته (ملاک) می‌باشند. جامعه‌ی آماری این پژوهش، عبارت است از کلیه‌ی دانش‌آموزان دوره‌ی راهنمایی شهر شیراز که در سال تحصیلی ۹۰-۱۳۸۹ مشغول به تحصیل بودند. مشارکت‌کنندگان در پژوهش، تعداد ۳۵۴ (۱۷۱ پسر و ۱۸۳ دختر) دانش‌آموز پایه‌های اول تا سوم راهنمایی شهر شیراز بودند که به صورت خوشه‌ای چند مرحله‌ای تصادفی (Multi-Stage Cluster Sampling) انتخاب و مورد مطالعه قرار گرفتند. در این راستا، ابتدا از بین فهرست مدارس راهنمایی شیراز، ۲ مدرسه‌ی دخترانه و ۲ مدرسه پسرانه به صورت تصادفی انتخاب شده و سپس از هر مدرسه یک کلاس از پایه‌ی اول، یک کلاس از پایه‌ی دوم و یک کلاس از پایه‌ی سوم به صورت تصادفی انتخاب و کلیه‌ی دانش‌آموزان کلاس‌ها (مجموعاً ۱۲ کلاس) مورد مطالعه قرار گرفتند. ابزار اندازه‌گیری متغیرها عبارتند از:

پرسشنامه‌ی پنج عامل بزرگ شخصیت (Big-five Personality Inventory): گلدبرگ [۲۹] این پرسشنامه را برای سنجش شخصیت، در پنج عامل روان‌نژندی، گشودگی در تجربه، وظیفه‌مداری، توافق‌پذیری، و برون‌گرایی تهیه کرد. این پرسشنامه مشتمل بر ۵۰ گویه است و در مقابل هر گویه طیف پنج درجه‌ای از کاملاً درست (نمره ۵) تا کاملاً نادرست (نمره ۱) قرار دارد. درباره‌ی هر بعد با ۱۰ گویه‌ی مثبت و منفی سوال شده است. گویه‌های منفی به صورت معکوس نمره گذاری می‌شوند. حداکثر نمره‌ی آزمودنی در هر عامل ۵۰ و حداقل نمره‌ی اکتسابی ۱۰ خواهد بود. گلدبرگ [۲۹] و کوستاو و مک کری [۳۰] روایی محتوایی و سازه و اعتبار (آلفای کرونباخ و بازآزمایی) این مقیاس را مطلوب گزارش کرده‌اند. در پژوهش خرمایی [۳۱] برای تعیین روایی سازه این ابزار از روش تحلیل عامل به شیوه‌ی مولفه‌های اصلی همراه با چرخش واریماکس استفاده شده و

چندگانه به شیوه‌ی گام به گام استفاده شد، به گونه‌ای که در این تحلیل‌ها، ویژگی‌های شخصیتی به عنوان متغیر پیش‌بین و مهارت اجتماعی مناسب و رابطه با همسالان به عنوان متغیرهای ملاک (به تفکیک از یکدیگر) وارد معادله گردیدند که نتایج آن در جداول شماره ۲ و ۳ ارائه شده است. بر اساس جدول ۲، تنها در گام اول رگرسیون، بعد توافق‌پذیری با بتای ۰/۵۹ توانست ۳۵ درصد از واریانس مهارت اجتماعی مناسب را تبیین کند. ویژگی‌های دیگر شخصیت قادر به پیش‌بینی معنادار مهارت‌های اجتماعی مناسب نبودند.

بر اساس جدول ۳ نیز در اولین گام، ثبات عاطفی به تنهایی با بتای ۰/۴۴ توانست ۱۹ درصد از واریانس ارتباط با همسالان را تبیین کند و در مرحله‌ی دوم پس از وارد شدن متغیر برون‌گرایی مقدار تبیین به ۲۴ درصد افزایش یافت که در اینجا سهم برون‌گرایی تبیین ۵ درصد از واریانس ارتباط با همسالان است. بر این اساس، ثبات عاطفی پیش‌بینی‌کننده‌ی قوی‌تری نسبت به متغیر دیگر (برون‌گرایی) برای ارتباط با همسالان محسوب می‌شود. در گام سوم با وارد شدن بعد وظیفه‌مداری مقدار تبیین به ۲۶ درصد رسید و سهم وظیفه‌مداری، تبیین ۲ درصد از واریانس ارتباط با همسالان بود، بنابراین، برون‌گرایی نیز نسبت به وظیفه‌مداری پیش‌بینی‌کننده‌ی قوی‌تری برای ارتباط با همسالان است.

به همین ترتیب، برای پیش‌بینی مشارکت رفتاری - عاطفی در امور تحصیلی (به تفکیک نوع مشارکت در امور تحصیلی) توسط ویژگی‌های شخصیتی از روش آماری رگرسیون چندگانه به شیوه‌ی گام به گام استفاده شد، که نتایج آن در جداول ۴ و ۵ آمده است. بر اساس جدول ۴، می‌توان گفت در اولین گام رگرسیون، وظیفه‌مداری به تنهایی با بتای ۰/۴۲ توانست ۱۸ درصد از واریانس مشارکت رفتاری در امور تحصیلی را تبیین کند و در مرحله‌ی دوم پس از وارد شدن متغیر توافق‌پذیری مقدار تبیین به ۱۹ درصد افزایش یافت که در اینجا سهم توافق‌پذیری تبیین ۱ درصد از مشارکت رفتاری در امور تحصیلی است.

در امور تحصیلی و ۱۲ عبارت مربوط به نارضایتی عاطفی) می‌باشد که مجموعاً ۲۷ گویه‌ی این پرسشنامه را تشکیل می‌دهند. پاسخ به هر عبارت، شامل چهار گزینه از نوع مقیاس لیکرت است که در طیفی از، کاملاً نادرست [۱] تا کاملاً درست [۴] قرار دارد. عبارت‌های منفی به صورت معکوس نمره گذاری می‌شوند. این پرسشنامه برای گروه سنی کودکان و نوجوانان مناسب است. روایی و اعتبار این پرسشنامه توسط اسکینر و همکاران [۳۸] و [۳۹] و /اسکینر، فرر، مرچاند و کیندرمن [۲۰] مطلوب گزارش شده است. مقدار آلفا، توسط /اسکینر، کیندرمن و فرر [۱۸] برای مشارکت رفتاری در امور تحصیلی در دو نوبت (ابتدای سال تحصیلی و اواخر سال تحصیلی) به ترتیب ۰/۷۱ و ۰/۷۸ و برای مشارکت عاطفی در امور تحصیلی ۰/۷۶ و ۰/۸۲ به دست آمده است [۱۸]. در تحقیق حاضر، جهت تعیین روایی همگرا از رابطه‌ی نمرات مؤلفه‌ی مشارکت رفتاری و عاطفی در امور تحصیلی با نمرات حاصل از پرسشنامه‌ی رضایت از زندگی کودکان هیونر [۴۰] استفاده شد که به ترتیب ضرایبی برابر ۰/۴۱ و ۰/۴۳ به دست آمد. همچنین در پژوهش حاضر، اعتبار به روش آلفای کرونباخ محاسبه شد که مقدار آن برای مشارکت رفتاری در امور تحصیلی برابر ۰/۷۳ و برای مشارکت عاطفی در امور تحصیلی برابر ۰/۸۶ به دست آمد که نشان‌دهنده‌ی اعتبار مطلوب این ابزار برای استفاده در فرهنگ ایرانی است.

یافته‌ها

در ابتدا و به منظور پی بردن به رابطه‌ی بین متغیرهای مورد پژوهش، همبستگی پیرسون (مرتب‌ی صفر) بین متغیرها مورد محاسبه قرار گرفت که نتایج آن در قالب ماتریس همبستگی در جدول ۱ ارائه شده است. همانطور که ماتریس همبستگی نشان می‌دهد در بیش‌تر موارد بین متغیرهای پژوهش رابطه‌ی معنادار وجود داشت و همین مساله، امکان انجام تحلیل رگرسیون در مراحل بعدی را میسر ساخت.

برای پیش‌بینی مهارت اجتماعی مناسب و رابطه با همسالان توسط ویژگی‌های شخصیتی از روش آماری تحلیل رگرسیون

جدول ۱. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش (N=۳۵۴)

| متغیرها | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ | ۶ | ۷ | ۸ | ۹ |
|---------------------------------|--------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|---|
| ۱. برون‌گرایی | ۱ | | | | | | | | |
| ۲. توافق‌پذیری | ۰/۱۷* | ۱ | | | | | | | |
| ۳. وظیفه‌مداری | ۰/۰۶ | ۰/۵۲* | ۱ | | | | | | |
| ۴. ثبات عاطفی | ۰/۱۶* | ۰/۲۶* | ۰/۳۹* | ۱ | | | | | |
| ۵. گشودگی در تجربه | ۰/۲۵* | ۰/۴۶* | ۰/۴۷* | ۰/۲۱* | ۱ | | | | |
| ۶. مهارت‌های اجتماعی مناسب | ۰/۱۰** | ۰/۵۸* | ۰/۳۴* | ۰/۰۶ | ۰/۳۱* | ۱ | | | |
| ۷. رابطه با همسالان | ۰/۲۹* | ۰/۲۲* | ۰/۲۹* | ۰/۴۴* | ۰/۰۷ | ۰/۲۷* | ۱ | | |
| ۸. مشارکت رفتاری در امور تحصیلی | -۰/۰۱ | ۰/۳۱* | ۰/۴۲* | ۰/۲۳* | ۰/۲۶* | ۰/۲۶* | ۰/۲۴* | ۱ | |
| ۹. مشارکت عاطفی در امور تحصیلی | ۰/۰۸ | ۰/۳۶* | ۰/۴۶* | ۰/۳۶* | ۰/۲۵* | ۰/۳۱* | ۰/۳۱* | ۰/۶۴* | ۱ |

*p<۰/۰۵, **p<۰/۰۱

جدول ۲. نتایج رگرسیون گام به گام مهارت‌های اجتماعی مناسب بر ابعاد شخصیت

| گام | متغیرهای پیش‌بین | متغیر ملاک | F | سطح معناداری | R | R ² | ΔR^2 | β | t | سطح معناداری |
|-----|------------------|-------------------------|--------|--------------|------|----------------|--------------|---------|-------|--------------|
| ۱ | توافق‌پذیری | مهارت‌های اجتماعی مناسب | ۱۸۶/۴۹ | ۰/۰۰۰۱ | ۰/۵۹ | ۰/۳۵ | - | ۰/۵۹ | ۱۳/۶۶ | ۰/۰۰۰۱ |

جدول ۳. نتایج رگرسیون گام به گام مهارت رابطه با همسالان بر ابعاد شخصیت

| گام | متغیرهای پیش‌بین | متغیر ملاک | F | سطح معناداری | R | R ² | ΔR^2 | β | t | سطح معناداری |
|-----|------------------|------------------|-------|--------------|--------|----------------|--------------|---------|------|--------------|
| ۱ | ثبات عاطفی | رابطه با همسالان | ۸۴/۴۰ | ۰/۰۰۰۱ | ۰/۴۴ | ۰/۱۹ | - | ۰/۴۴ | ۹/۱۹ | ۰/۰۰۰۱ |
| ۲ | ثبات عاطفی | | ۵۶/۱۰ | ۰/۰۰۰۱ | ۰/۴۹ | ۰/۲۴ | ۰/۰۵ | ۰/۴۱ | ۸/۶۱ | ۰/۰۰۰۱ |
| | برون‌گرایی | | | | | | | ۰/۲۲ | ۴/۷۶ | ۰/۰۰۰۱ |
| | ثبات عاطفی | | | | | | | ۰/۳۵ | ۶/۹۱ | ۰/۰۰۰۱ |
| ۳ | برون‌گرایی | | | | | | | ۰/۲۲ | ۴/۷۶ | ۰/۰۰۰۱ |
| | وظیفه‌مداری | | | ۴۰/۷۱ | ۰/۰۰۰۱ | ۰/۵۱ | ۰/۲۶ | ۰/۰۲ | ۲/۷۹ | ۰/۰۰۰۱ |

جدول ۴. نتایج رگرسیون گام به گام مشارکت رفتاری در امور تحصیلی بر ابعاد شخصیت

| گام | متغیرهای پیش‌بین | متغیر ملاک | F | p< | R | R ² | ΔR^2 | β | t | p< |
|-----|------------------|----------------|-------|--------|------|----------------|--------------|---------|-------|--------|
| ۱ | وظیفه‌مداری | مشارکت رفتاری | ۷۶/۵۲ | ۰/۰۰۰۱ | ۰/۴۲ | ۰/۱۸ | - | ۰/۴۲ | ۸/۷۵ | ۰/۰۰۰۱ |
| ۲ | توافق‌پذیری | در امور تحصیلی | ۴۱/۳۹ | ۰/۰۰۰۱ | ۰/۴۴ | ۰/۱۹ | ۰/۰۱ | ۰/۳۶ | ۶۳/۳۰ | ۰/۰۰۰۱ |

جدول ۵: نتایج رگرسیون گام به گام مشارکت عاطفی در امور تحصیلی بر ابعاد شخصیت

| گام | متغیرهای پیش‌بین | متغیر ملاک | F | p< | R | R ² | ΔR^2 | β | t | p< |
|-----|------------------|-----------------------------|-------|--------|--------|----------------|--------------|---------|------|--------|
| ۱ | وظیفه‌مداری | مشارکت عاطفی در امور تحصیلی | ۹۷/۲۸ | ۰/۰۰۰۱ | ۰/۴۶ | ۰/۲۲ | - | ۰/۴۶ | ۹/۸۶ | ۰/۰۰۰۱ |
| ۲ | وظیفه‌مداری | | ۵۹/۵۹ | ۰/۰۰۰۱ | ۰/۵۰ | ۰/۲۵ | ۰/۰۳ | ۰/۳۸ | ۷/۶۰ | ۰/۰۰۰۱ |
| | ثبات عاطفی | | | | | | | ۰/۲۱ | ۴/۱۷ | ۰/۰۰۰۱ |
| | وظیفه‌مداری | | | | | | | ۰/۳۱ | ۵/۴۳ | ۰/۰۰۰۱ |
| ۳ | ثبات عاطفی | | | ۴۳/۲۴ | ۰/۰۰۰۱ | ۰/۵۲ | ۰/۲۷ | ۰/۰۲ | ۳/۹۸ | ۰/۰۰۰۱ |
| | توافق‌پذیری | | | | | | | ۰/۱۵ | ۲/۸۵ | ۰/۰۰۰۵ |

بحث

هدف این مطالعه بررسی نقش پیش‌بینی‌کنندگی ویژگی‌های شخصیتی در مهارت‌های اجتماعی، رابطه با همسالان، و مشارکت رفتاری - عاطفی دانش‌آموزان بود. با توجه به یافته‌های حاصل از ضرائب همبستگی، ویژگی‌های شخصیتی شامل ثبات عاطفی، گشودگی در تجربه، وظیفه‌مداری و توافق‌پذیری، همبستگی مثبت و معناداری با مشارکت رفتاری و عاطفی در امور تحصیلی نشان دادند. این یافته‌ها همسو با یافته‌های پژوهش‌هایی است که به طور کلی از رابطه‌ی بین ویژگی‌های شخصیتی و مشارکت رفتاری و عاطفی در امور تحصیلی دانش‌آموزان سخن گفته و شخصیت را یکی از عوامل تعیین‌کننده‌ی مشارکت رفتاری و عاطفی در امور تحصیلی دانسته‌اند. از جمله‌ی این پژوهش‌ها می‌توان به پژوهش‌های [۱۹]، [۲۲]، [۲۳]، [۴۱]، [۴۲] اشاره کرد. مطابق با این پژوهش‌ها برخی از ابعاد پنج عامل بزرگ شخصیت به عملکرد مناسب دانش‌آموز، تمرکز بالا به هنگام کارکردن، غیبت کمتر و رفتارهای مثبت بیشتری در کلاس درس منتهی می‌شود که این مساله به نوبه‌ی خود، موجب می‌گردد دانش‌آموزان تکالیف تحصیلی خود را بهتر

بر اساس همین یافته‌ها، وظیفه‌مداری پیش‌بینی‌کننده‌ی قوی‌تری برای مشارکت رفتاری در امور تحصیلی محسوب می‌شود. همین تحلیل‌ها برای بررسی امکان پیش‌بینی مشارکت عاطفی در امور تحصیلی از طریق ویژگی‌های شخصیتی با استفاده از روش رگرسیون چندگانه به شیوه‌ی گام به گام نیز صورت گرفت (جدول ۵) و نتایج نشان داد در اولین گام، وظیفه‌مداری به تنهایی با بتای ۰/۴۶ توانست ۲۲ درصد از واریانس مشارکت عاطفی در امور تحصیلی را تبیین کند و در مرحله‌ی دوم پس از وارد شدن متغیر ثبات عاطفی مقدار تبیین به ۲۵ درصد افزایش یافت که در اینجا سهم ثبات عاطفی تبیین ۳ درصد از واریانس مشارکت عاطفی در امور تحصیلی است. بر این اساس وظیفه‌مداری پیش‌بینی‌کننده‌ی قوی‌تری نسبت به متغیر دیگر (ثبات عاطفی) برای مشارکت عاطفی در امور تحصیلی محسوب می‌شود. در گام سوم با وارد شدن توافق‌پذیری مقدار تبیین به ۲۷ درصد رسید و سهم توافق‌پذیری تبیین ۲ درصد از واریانس مشارکت عاطفی در امور تحصیلی بود، بنابراین، ثبات عاطفی نیز نسبت به توافق‌پذیری پیش‌بینی‌کننده‌ی قوی‌تری برای مشارکت عاطفی دانش‌آموزان در امور تحصیلی محسوب می‌شود.

انجام دهند.

دارند و جامعه‌گرا هستند. علاوه بر آن دوست داشتن مردم، ترجیح گروه‌های بزرگ و گردهمایی‌ها، باجرات بودن، فعال بودن و پرحرف بودن نیز از صفات برون‌گراها است. همچنین برون‌گرایان دارای مهارت‌های اجتماعی قوی‌تری هستند و این امر آنها را قادر به برقراری ارتباطات اجتماعی موثر می‌سازد، که این امر باعث مهارت اجتماعی مناسب آنها و رابطه‌ی موثر با همسالان‌شان می‌شود.

افراد توافق‌پذیر نیز نوع‌دوست هستند، آنها همدرد دیگران هستند و تمایل کمک به دیگران را دارند، وظیفه‌مداری نیز با رضایت از رابطه و صمیمیت و سبک دوست داشتن فداکارانه رابطه‌ی مثبت دارد و افراد وظیفه‌مدار دقیق، خوش‌قول و مطمئن هستند که این ویژگی‌ها به طور مثبت بر کیفیت مهارت اجتماعی آنها و رابطه با همسالان‌شان تأثیرگذار است. این نتایج به طور کلی همسو با یافته‌های پژوهش‌هایی است که از رابطه‌ی بین ویژگی‌های شخصیتی و مهارت‌های اجتماعی سخن گفته‌اند و شخصیت را یکی از عوامل مهم در مهارت اجتماعی افراد دانسته‌اند. از جمله‌ی این پژوهش‌ها می‌توان به پژوهش‌های [۹]، [۱۲]، اشاره کرد. مطابق با این پژوهش‌ها شخصیت نقش مهمی را در عملکرد عاطفی و هیجانی و در نتیجه مهارت اجتماعی افراد برعهده دارد.

یافته‌ی دیگر پژوهش حاکی از آن بود که از بین ویژگی‌های شخصیتی، ویژگی توافق‌پذیری قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده‌ی مهارت اجتماعی مناسب است. این یافته به طور کلی در جهت یافته‌های برخی محققان [۲۳]، [۴۲] است که نشان داده‌اند افراد دارای سطوح بالای توافق‌پذیری، همواره تمایل دارند که به دیگران کمک کنند و باور دارند که دیگران نیز متقابلاً به آنها کمک خواهند کرد. آنان مهربان، مؤدب، نوع‌دوست و نیک‌اندیش بوده و در مواجهه با رویدادهای زندگی سازش‌پذیر و متعطف هستند، همچنین به همکاری، اعتماد کردن و حمایت‌های بین شخصی که از عوامل مهارت‌های اجتماعی مناسب می‌باشند، تمایل دارند.

از طرف دیگر نتایج حاصل از پیش‌بینی رابطه‌ی با همسالان از طریق ویژگی‌های شخصیتی نشان داد که ابعاد ثبات عاطفی، وظیفه‌مداری و برون‌گرایی به صورت مثبت، قادر به پیش‌بینی رابطه‌ی با همسالان می‌باشند. این یافته به طور کلی در جهت یافته‌های [۴۲]، [۴۶] است که بیان می‌کنند ثبات عاطفی یا فقدان روان‌نژندی یکی از بزرگ‌ترین پیش‌بینی‌کننده‌های شادمانی است و افراد با ثبات هیجانی دارای خصوصیات از قبیل آرامش، آسودگی و پرهیز از شکایت درباره‌ی نگرانی‌ها یا اضطراب‌های شخصی می‌باشند که این امر در ارتباط با همسالان مفید است. علاوه بر آن، برون‌گرایان وقت بیشتری را صرف فعالیت‌های اجتماعی و جسمی می‌کنند و گروه‌های بزرگ و گردهمایی‌ها را ترجیح می‌دهند. آنها دارای مهارت‌های اجتماعی قوی‌تری هستند و این امر آنها را قادر به برقراری

یافته‌ی دیگر در این راستا حکایت از عدم وجود رابطه‌ی معنادار بین بعد برون‌گرایی با مشارکت رفتاری و عاطفی دانش‌آموزان در امور تحصیلی داشت که این یافته با یافته‌ی پژوهش‌هایی و [۴۱] که گزارش کرده‌اند برون‌گرایی به طور مثبت با تعامل در کلاس رابطه دارد، همسو نبود. یکی از تبیین‌هایی که احتمالاً برای توجیه این یافته می‌توان ارائه کرد این است که فعال بودن، تمایل به انجام فعالیت‌های جسمی و کلامی، باجرات بودن و پرحرف بودن که از صفات برون‌گراهاست [۴۲] در فرهنگ مدارس ایران به عنوان بازیگوشی دانش‌آموز و عدم توجه او به درس قلمداد می‌شود؛ لذا با مشارکت رفتاری و عاطفی در امور تحصیلی که لازمه‌ی آن توجه، شور و شوق، علاقه، لذت و پشتکار در انجام فعالیت‌های یادگیری است [۴۳] در تناقض می‌باشد. در تأیید این مطلب چندین پژوهش عنوان کرده‌اند که افراد برون‌گرا عموماً عملکرد تحصیلی پایین‌تری دارند [۲۷] و بیش از این که امور تحصیلی را پیگیری نمایند بیشتر متمایل به انجام امور دیگر هستند [۴۴]. لی [۴۵] نیز عنوان می‌کند دانش‌آموزانی که در امور تحصیلی تعامل نمی‌کنند کلاس را رها کرده، در کلاس جست و خیز می‌کنند و در تکمیل تکالیف درسی خود شکست می‌خورند.

یافته‌ی دیگر این پژوهش، حکایت از وجود رابطه‌ی معنادار بین ابعاد گشودگی در تجربه، وظیفه‌مداری، توافق‌پذیری و برون‌گرایی با بعد مهارت اجتماعی مناسب داشت. در تبیین این یافته می‌توان گفت که بعد مهارت اجتماعی مناسب دارای مواردی از قبیل باز کردن سر صحبت با دیگران، پرسیدن سؤال از دیگران، احوالپرسی از دیگران و جویای حال آنها شدن است که این موارد با ویژگی‌های فردی افراد دارای ثبات عاطفی که شامل سکوت، خون‌سردی، آرامش و آسایش است همخوانی ندارد چرا که می‌توان گفت لازمه‌ی دارا بودن مهارت اجتماعی مناسب پر جنب و جوش بودن، جمع‌گرایی و تحرکات بسیار است که با خصوصیات افراد دارای ثبات عاطفی مطابقت ندارد.

از طرف دیگر ابعاد ثبات عاطفی، وظیفه‌مداری، توافق‌پذیری و برون‌گرایی با متغیر رابطه با همسالان رابطه معناداری داشتند، در حالی که بعد گشودگی در تجربه، با متغیر رابطه‌ی با همسالان رابطه معناداری نداشت. در توجیه این مطلب می‌توان گفت که افرادی که در مقابل تجربه باز هستند، علاقمندند همیشه سوال کنند و آماده‌ی پذیرش عقاید سیاسی و اجتماعی و اخلاقی جدید هستند و زندگانی آنها از لحاظ تجربه غنی است که این خصوصیات به مهارت اجتماعی مناسب منتهی می‌شود اما از آنجا که آنها علائق وسیعی دارند، هر چیز تازه‌ای را دوست دارند و افرادی غیرسنستی و غیرمتعارف هستند، این خصوصیات می‌تواند در جلب گروه همسالان کمتر موفقیت‌آمیز باشد.

در رابطه با دیگر ابعاد، تبیین احتمالی این نتایج از این قرار است که اصولاً برون‌گرایان تمایل به فعالیت‌های جسمی و کلامی

کارکنان مدرسه نیز تعریف شده است. از محدودیت‌های پژوهش حاضر، این بود که اعتبار مقیاس‌های مورد استفاده در این پژوهش تنها به روش آلفای کرونباخ محاسبه شد. امکان استفاده از سایر روش‌های بررسی اعتبار (مانند بازآزمایی) در این پژوهش میسر نبود. دیگر محدودیت پژوهش حاضر، این بود که مبنای همبستگی و تحلیل رگرسیون مهارت‌های اجتماعی و مشارکت رفتاری - عاطفی در امور تحصیلی بر ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان، مشتمل بر آن ارزیابی بود که افراد از خود داشتند، در حالی که این امر ممکن است موجب برخی نتیجه‌گیری‌های یک طرفه باشد. لذا برای رفع این محدودیت پیشنهاد می‌شود در تحقیقات آتی در این زمینه از چندین نوع اندازه‌گیری از جمله نمره‌گذاری معلمان، والدین و مشاهده‌ی مستقیم استفاده شود. همچنین پیشنهاد می‌شود این تحقیق بر روی دانش‌آموزان دوره‌ی ابتدایی و دبیرستان نیز انجام پذیرفته تا علاوه بر مقایسه این دانش‌آموزان در مقاطع تحصیلی متفاوت، روند رشد و تأثیر آن بر ویژگی‌های شخصیتی و مشارکت رفتاری - عاطفی در امور تحصیلی دانش‌آموز نیز مشخص شود.

نتیجه‌گیری

بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان نتیجه گرفت که به طور کلی ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان بر مشارکت رفتاری و عاطفی آنان در امور تحصیلی تأثیرگذار بوده که این تأثیر گذاری می‌تواند به نوع عملکرد دانش‌آموز و چگونگی رفتارهای او در کلاس درس منتهی شود. همچنین به این نتیجه‌گیری می‌توان دست یافت که شخصیت، نقش مهمی را در مهارت‌های اجتماعی مناسب دانش‌آموزان و ایجاد رابطه با همسالان ایفا می‌کند. از این رو، نتایج این پژوهش می‌تواند مربیان و مشاوران را در بهبود مشکلات یادگیری و اجتماعی دانش‌آموزان از طریق سوق دادن شرایط کلاس به سمت جو تعامل و مشارکت با در نظر گرفتن و تعدیل ویژگی‌های شخصیتی آن‌ها یاری کند.

تشکر و قدردانی: در انتها لازم می‌دانیم از همکاری کلیه‌ی کارکنان مدارس راهنمایی شهر شیراز و نیز دانش‌آموزانی که در تکمیل پرسشنامه‌ها نهایت مساعدت و همکاری را داشته‌اند، تشکر و قدردانی نماییم.

منابع

1. French D, Savred H. Management culture. Tehran: Markaze Amouzhesh Modiriyate Dolati publication; 1992. [Persian]
2. Atkinson R, Atkinson R, Smith EE, Bem, DJ, Nolen-Hoksema S. Hilgard's introduction to Psychology. Tehran: Roshd publication; 2002. [Persian]
3. McCrae, RR, Costa, PT. Toward a new

ارتباطات اجتماعی مؤثر ساخته و می‌تواند به پذیرش، گروه‌گرایی و مخاطب‌گرایی منتهی شود. لذا در برقراری و حفظ رابطه‌ی مناسب و سودمند با همکلاسی‌ها و معلم نقش مؤثری دارند. از طرف دیگر وظیفه‌مداری با رضایت از رابطه و صمیمیت و سبک دوست داشتن فداکارانه رابطه‌ی مثبت دارد و همچنین افراد با نمره‌ی بالا در وظیفه‌مداری دقیق، خوش‌قول، خودتنظیم، پیشرفت‌مدار و مطمئن هستند که این ویژگی‌ها برای گروه همسالان بسیار جذاب می‌باشد [۴۲]، [۴۷].

یافته‌ی دیگر پژوهش حاضر نشان داد که ابعاد وظیفه‌مداری و توافق‌پذیری پیش‌بینی‌کننده‌ی مثبت و معناداری برای مشارکت رفتاری در امور تحصیلی است اما ابعاد ثبات عاطفی و گشودگی در تجربه‌ی قادر به پیش‌بینی مشارکت رفتاری در امور تحصیلی نبودند. این یافته همسو با یافته‌ی پژوهش‌هایی [۴]، [۱۸]، [۲۲] و [۲۸] است که نشان داده‌اند رابطه‌ی معناداری بین عامل وظیفه‌مداری و توافق‌پذیری با رفتار کلاسی وجود دارد و عامل وظیفه‌مداری با انضباط در کار، تلاش و پشتکار، علاقه‌ی به موضوع و توجه و تمرکز بر مطالعه‌ی پیوسته رابطه‌ی معنادار دارد و مشغولیت فعال فرد در تکالیف یا فعالیت‌ها را منعکس می‌کند.

از طرف دیگر *فازنهام* و همکاران [۲۲] و *بونو* [۲۴] بین هر یک از پنج عامل بزرگ شخصیت و رفتار کلاسی دانش‌آموزان، هیچ‌گونه رابطه‌ی معناداری نیافتند شاید به این دلیل که این دانش‌آموزان به صورت مقطعی و نه به صورت طولی مورد مطالعه قرار گرفته بودند. یافته‌ی دیگر در این راستا حکایت از این دارد که ویژگی‌های شخصیتی همچون ثبات عاطفی، وظیفه‌مداری و توافق‌پذیری پیش‌بینی‌کننده‌ی مثبت و معناداری برای مشارکت عاطفی در امور تحصیلی است. بعد دیگر یعنی گشودگی در تجربه‌ی نتوانست مشارکت عاطفی در امور تحصیلی را پیش‌بینی کند. این یافته به طور کلی همسو با پژوهش‌هایی [۳]، [۴۸] و [۴۹] است که عنوان می‌کنند دانش‌آموزان وظیفه‌مدار با اراده، مصمم، دقیق و پیشرفت‌مدارند و از سوی دیگر، افراد توافق‌پذیر به همکاری، اعتماد کردن و حمایت‌های بین شخصی تمایل دارند و افراد با ثبات عاطفی نیز اضطراب، افسردگی و کمروبی ندارند که تمام ویژگی‌های شخصیتی این دانش‌آموزان تسهیل‌کننده‌ی مشارکت عاطفی در امور تحصیلی آنان می‌باشد. زیرا مشارکت عاطفی در امور تحصیلی به کیفیت عاطفه‌ی فرد نظیر شور و شوق، علاقه و لذت بردن در طی فعالیت‌های علمی اشاره دارد و به عنوان احساس دانش‌آموز از ارتباط عاطفی با مدرسه و

- generation of personality theories: Theoretical contexts for the five factor model. In J, S. Wiggins (Ed.), The five factor model of personality: Theoretical Perspectives. New York, NY: Guilford Press. 1996; 21-50.
4. Digman JM, Inouye J. Personality structure: Further specification of the five robust factors of

- personality. *J Pers Soc Psychol.* 1986; 50(1):116-23.
5. Matson JL. *Matson Evaluation of Social Skills in Youngsters: Manual.* Worthington, Ohio: International Diagnostic Systems; 1990.
6. Gresham FM, Elliott SN. Assessment and classification of children's social skills: A review of methods and issues. *School Psychol Rev.* 1984; 13(3):292-301.
7. L Larson W, Fencut WK, Lozane G. social environments for the investigation and rehabilitation of cognitive and perceptual impairments. *Neuro Rehabil.* 2002; 12:63-72.
8. Yousefi F, Khayer M. A study on the Reliability and the validity of the Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY) and sex differences in social skills of high school students in Shiraz, Iran. Shiraz University. 2002; 18(2):147-58. [Persian]
9. Bono JE, Vey MA. Personality and Emotional Performance: Extraversion, Neuroticism, and self-monitoring. *J Occup Health Psychol.* 2007; 12(2):177-92.
10. Barrick MR, Mount MK. The big five personality dimensions and job performance: A meta-analysis. *J Pers Psychol.* 1991;44 (1):1-26.
11. Kardum I, Krapic N. Personality traits, stressful life events, and coping styles in early adolescence. *Pers Indiv Diff.* 2001; 30(3):503-15.
12. Safarzadeh H, Habibi Badrabad A. The relationships between personality big five factors and performance. *Transform Manag J (J Manag Res).* 2010; 2(3):128-52. [Persian]
13. Elliott SN, Malecki CK, Demaray MK. New direction in social skills assessment and intervention for elementary and middle school students. 2001; 9:19-32.
14. Busato VV, Prins F J, Elshout JJ, Hamaker C. Learning styles: a cross-sectional and longitudinal study in higher education. *Br J Educ Psychol.* 1998; 68(3):427-41.
15. Sanchez MM, Rejano EI, Rodriguez YT. Personality and academic productivity in the university student. *Soc Behav Pers.* 2001; 29 (3):299-305.
16. Finn JD, PannoZZo GM, Achilles CM. The "why's" of class size: Students behavior in small classes. *Rev Educ Res.* 2003; 73(3):321-68.
17. Caspi A, Chajut E, Saporta K, Beyth-Marom R. The influence of personality on social participation in learning environments. *Learn Indiv Diff.* 2006; 16(2):129-44.
18. Skinner EA, Kindermann TA, Furrer CJ. A Motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educ Psychol Meas.* 2009; 3: 493-525.
19. Fredricks JA, Blumenfeld PC, Paris AH. School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Rev Educ Res.* 2004; 74 (1):59-109.
20. Skinner E, Furrer C, Marchand G, Kindermann T. Engagement and Disaffection in the Classroom: Part of a Larger Motivational Dynamic? *J Educ Psychol.* 2008; 100(4):765-81.
21. O'Farrell SL, Morrison GM. A factor analysis exploring school bonding and related constructs among upper elementary students. *California Sch Psychol.* 2003; 8:53-72.
22. Furnham A, Chamorro-Premuzic T, McDougall F. Personality, cognitive ability, and beliefs about intelligence as predictors of academic performance. *Learn Indiv Diff.* 2002; 14(1):47-64.
23. Chamorro-Premuzic T, Furnham A. Personality predicts academic performance: Evidence from two longitudinal university samples. *J Res Pers.* 2003; 37(4):319-38.
24. Bono JT. What good is Engagement? Predicting Academic Performance and College Satisfaction From Personality, Social Support ,and Student Engagement [Dissertation]. Washington University; 2011.
25. Harris L. Secondary teachers' conceptions of student engagement: Engagement in learning or in schooling? *Teach Teacher Educ.* 2011; 27(2):376-86.
26. Shochet IM, Dadds MR, Ham D, Montaque R. School connectedness is an underemphasized parameter in adolescent mental health: Results of a community prediction study. *J Clin Child Adolesc Psychol.* 2006; 35(2):170-9.
27. De Raad B, Schouwenburg HC. Personality in learning and education: A review. *Eur J Pers.* 1996; 10:303-36.
28. Shouwenburg HC. Personality and academic competence. Poster Presented at the Seventh Meeting of the International Society for Study of Individual Differences; 15-19 July; Warsaw, Poland; 1995.
29. Goldberg LR. A broad-bandwidth, public domain, personality inventory measuring the lower-level facets of several five-factor models. In I Mervielde, IJ Deary, F De Fruyt, F Ostendorf (Eds.). *Pers Psychol Eur.* 1999; 7:7-28.
30. Costa PT, McCrae RR. Influence of extraversion and neuroticism on subjective well being: Happy and unhappy people. *J Pers Soc Psychol.* 1980; 38(4):668-78.
31. Khormae F. Causal model of personality features, motivational orientation and cognitive learning styles. [Dissertation]. Shiraz: Shiraz University; 2006. [Persian].
32. Anisi J, Majdian M, Joshanloo M, Goharikamel Z. Validity and reliability of NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) on university students. *J Behav Sci.* 2012; 4:351-55. [Persian]
33. Beshlideh K, Hashemi SE, Charkhabi M, Damiri H. The relationship between personality traits and religious attitudes in talented students. *J Behav Sci.* 2011; 2:157-63. [Persian]
34. Ghalebi-Hajivand R, Ahmadi A, Kakavand A. Investigation of the humor styles as moderators relationship between the big five personality and general health. *J Behav Sci.* 2012; 1:79-85. [Persian]
35. Pouryas Z. Predicting high school teachers' job satisfaction on five factor model of personality

- and emotional intelligence: Shiraz University; 2008. [Persian]
36. Fani D. Relationships between cognitive emotion regulation strategies, social skills and aggression among elementary school students in Shiraz. Shiraz: Shiraz University; 2009. [Persian]
37. Wellborn JG. Engaged and disaffected action: The conceptualization and measurement of motivation in the academic domain. New York: University of Rochester; 1991.
38. Skinner EA, Wellborn JG, Connell JP. What it takes to do well in school and whether I've got it: A process model of perceived control in children's engagement and achievement in school. *J Educ Psychol.* 1990; 82(1):22-32.
39. Skinner EA, Zimmer-Gembeck MJ, Connell JP. Individual differences and the development of perceived control. *Monogr Soc Res Child Dev,* 1998; Serial No. 524, 6(2-3):1-220.
40. Huebner ES. Manual for the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale. University of South Carolina. 2001.
41. Schweinle A, Reissetter M, Stokes V. Elements of engagement for successful learning. *Qual Rep.* 2009; 14(4):774-806.
42. Garousi-Farshi MT. Personality evaluation. Tabriz: Nashre Jamea-Pazhuh and Danial publication; 2000. [Persian]
43. Meyer DK, Turner JC. Discovering emotion in classroom motivation research. *Educ Psychol,* 2002; 37(2):107-14.
44. McCown W, Johnson J. Personality and chronic procrastination by university students during an academic examination period. *Pers Individ Diff.* 1991; 12(5):413-15.
45. Li Y. School engagement in adolescence: theoretical structure, measurement equivalence, and developmental trajectories: Tufts University; 2010.
46. Hills P, Argyle M. Emotional stability as a major dimension of happiness. *Pers Individ Diff.* 2001; 31(8):1357-64.
47. Penley JA, Tomaka J. Associations among the Big five, emotional responses, and coping with acute stress. *Pers Individ Diff.* 2002; 32(7):1215-28.
48. McNeely CA, Nonnemaker JM, Blum RW. Promoting school connectedness: Evidence from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *J School Health.* 2002; 72(4):138-46.
49. Kindermann TA. Effects of naturally-existing peer groups on changes in academic engagement in a cohort of sixth graders. *Child Dev.* 2007; 78(4):1186-203.