

تاریخ دریافت مقاله: ۹۵/۱۲/۶

تاریخ تصویب مقاله: ۹۶/۳/۲۷

پیش‌بینی سازگاری دانشجویان با دانشگاه بر اساس ویژگی‌های شخصیتی و هدف‌گرایی

منیژه احیاء‌کننده*، دکتر فریده یوسفی** و دکتر فرهاد خرمایی***

چکیده

هدف این پژوهش، تعیین نقش ویژگی‌های شخصیتی و هدف‌گرایی در پیش‌بینی سازگاری دانشجویان با دانشگاه بود. روش پژوهش، همبستگی و جامعه آماری پژوهش کلیه دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد بهبهان بود. برای انجام پژوهش، ۵۲۳ نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش شامل پرسشنامه فرم کوتاه پنج‌عامل بزرگ شخصیت گلدبرگ (خرمایی و فرمانی، ۱۳۹۳)، اهداف پیشرفت (الیوت و مک‌گریگور، ۲۰۰۱) و سازگاری دانشجویان با دانشگاه (بیکر و سیریک، ۱۹۸۴) بود. نتایج حاصل از ضریب همبستگی پیرسون نشان داد که بین ویژگی‌های شخصیتی و هدف‌گرایی با سازگاری دانشجویان با دانشگاه، رابطه معنادار وجود دارد. به‌طور کلی، نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه نشان داد که ویژگی‌های شخصیتی و هدف‌گرایی، ۳۷ درصد از واریانس سازگاری دانشجویان با دانشگاه، ۲۴ درصد از سازگاری تحصیلی، ۲۵ درصد از

* دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، پردیس بین‌الملل دانشگاه شیراز

** دانشیار روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شیراز (نویسنده مسؤل)

*** دانشیار روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شیراز

سازگاری اجتماعی، ۳۶ درصد از سازگاری شخصی-هیجانی و ۲۰ درصد از دلبستگی مؤسسه‌ای را تبیین کنند. این نتایج نشان می‌دهند، ویژگی‌های شخصیتی و هدف‌گرایی نقش مؤثری در سازگاری دانشجویان با دانشگاه ایفا می‌کنند.

واژه‌های کلیدی: سازگاری با دانشگاه، شخصیت، هدف‌گرایی.

مقدمه

سازگاری^۱ جریانی است که در آن فرد برای وفق‌دادن خود با فشارهای درونی و ملزومات بیرونی تلاش و کوشش به خرج می‌دهد (رید-ویکتور^۲، ۲۰۰۴). فرد زمانی از سازگاری بهره‌مند است که بتواند میان خود و محیط اجتماعی‌اش رابطه‌ای سالم برقرار کند. محیط اجتماعی دربرگیرنده خانواده، محل تحصیل (مدرسه یا دانشگاه)، محیط کسب‌وکار و نظایر آن است. اگر فردی نتواند با محیط خود به شیوه‌ای مطلوب رابطه برقرار کند، ناسازگار قلمداد می‌شود (صادقی، مظاهری و حیدری، ۱۳۹۰).

پذیرفته شدن در دانشگاه و انتقال از دبیرستان به دانشگاه، برای بسیاری از جوانان تغییری بزرگ و عمده در زندگی محسوب می‌شود. ورود به دانشگاه فرصتی برای یادگیری بیشتر و رشد روانی است (فریدلندر، رید، شاپاک و کریبی^۳، ۲۰۰۷). با این حال، ورود به دانشگاه تجربه‌ای همراه با استرس است (کریدی و نای‌هورس‌تر^۴، ۲۰۱۲؛ ایشاک، دیتاوی، ابراهیم و مصطفی^۵، ۲۰۱۱)، که موجب بروز مشکلاتی برای فرد می‌شود (نازیون^۶ و همکاران، ۲۰۱۱؛ وو، گارزا و گازمن^۷، ۲۰۱۵).

¹ -adjustment

² -Reed-Victor

³ -Friedlander, Reid, Shupak, & Cribbie

⁴ - Crede & Niehorster

⁵ - Ishak, Daitawi, Ibrahim, & Mustafa

⁶ - Nazione

⁷ - Wu, Garza, & Guzman

بیکر و سیریک^۱ (۱۹۸۹) به چهار بُعد سازگاری با دانشگاه^۲ اشاره کرده‌اند: سازگاری تحصیلی^۳، سازگاری اجتماعی^۴، سازگاری شخصی - عاطفی^۵ و دلبستگی مؤسسه‌ای^۶. آن‌ها، انگیزه برای یادگیری؛ انجام اعمالی برای برآورده ساختن الزامات و نیازهای تحصیلی؛ داشتن درک واضحی از اهداف تحصیلی؛ پیشرفت تحصیلی و رضایت کلی از محیط تحصیلی را به‌عنوان مؤلفه‌های سازگاری تحصیلی معرفی کرده‌اند. در سازگاری اجتماعی، دانشجو با محیط اجتماعی خود رابطه‌ی مناسبی برقرار کرده و روابط بین فردی خویش را به‌نحو مناسبی با همکلاسی‌ها، اساتید، کارمندان و سایر گروه‌های دانشجویی توسعه می‌دهد. سازگاری شخصی - عاطفی شامل جنبه‌های روان‌شناختی و جسمی است. احساس تنش و عصبانیت در دانشگاه، فرسودگی، خستگی، ناتوانی، خشم، میل به پرخاشگری و توانایی مقابله با مشکلات دانشگاهی نیز از کنش‌های مربوط به سازگاری شخصی - عاطفی هستند. احساس دانشجو نسبت به مؤسسه آموزشی و کیفیت درگیری با مسائل دانشگاهی، با تعهد به هدف و دلبستگی مؤسسه‌ای در رابطه است. رضایت بالا از دانشگاه محل تحصیل با دلبستگی به محیط آموزشی و رضایت پایین از دانشگاه با نداشتن دلبستگی به آن و احتمال بیشتر انصراف از دانشگاه، رابطه مثبت دارد (کورتز، پوهر و کروس^۷، ۲۰۱۲).

بی‌تردید عوامل متعددی بر سازگاری با دانشگاه مؤثرند که از جمله آن‌ها ویژگی‌های شخصیتی^۸ است. شخصیت عبارت است از: الگوی نسبتاً پایدار صفات، گرایش‌ها یا ویژگی‌هایی که تا اندازه‌ای به رفتار افراد دوام می‌بخشد (فیس و فیس^۹، ۱۳۹۵).

^۱ -Baker & Siryk

^۲ - adjustment to college

^۳ -academic adjustment

^۴ -social adjustment

^۵ -personal-emotional adjustment

^۶ -institutional attachment

^۷ - Kurtz, Puher & Cross

^۸ -personality traits

^۹ -Fist & Fist

یکی از نظریه‌های مطرح در شخصیت، «مدل پنج عاملی شخصیت»^۱ است (مک‌کری و کاستا^۲، ۱۹۸۷). در این مدل، پنج عامل شخصیت عبارت‌اند از: روان‌نژندخویی^۳، برون‌گرایی^۴، گشودگی به تجربه^۵، وظیفه‌گرایی^۶ و توافق‌پذیری^۷. افراد «روان‌نژندخو» به تجربه عواطف منفی از قبیل اضطراب، احساس گناه و نبود امنیت تمایل داشته و مستعد پذیرش تنیدگی‌های روان‌شناختی هستند. «برون‌گرایی» به تمایل برای مثبت بودن، قاطعیت، تحرک، مهربانی و اجتماعی بودن گفته می‌شود. «گشودگی به تجربه» به تمایل به کنجکاوی درباره دنیا و درونی و بیرونی، غنی بودن زندگی از لحاظ تجربه، تخیل و زیباپسندی اطلاق می‌شود. «توافق‌پذیری» به تمایل به گذشت، مهربانی، سخاوتمندی، اعتماددورزی، همدلی، فرمان‌برداری، فداکاری و وفاداری اطلاق می‌شود. «وظیفه‌گرایی» عبارت‌است از: تمایل به سازمان‌دهی، کارآمدی، قابلیت اعتماد، خویشتن‌داری، پیشرفت‌گرایی، منطق‌گرایی و تعمق (جنسن^۸، ۲۰۱۵). پژوهشگران همواره به تأثیر ویژگی‌های شخصیتی بر متغیرهای مختلف زندگی از قبیل عملکرد شغلی و تحصیلی، روابط بین فردی، تلاش برای رسیدن به هدف و انگیزه افراد توجه ویژه‌ای نشان داده‌اند (داروس، هانزال و سگرین^۹، ۲۰۰۸).

نتایج پژوهش نصیحت‌کن (۱۳۸۹) نشان داد که از بین ویژگی‌های شخصیتی، سه ویژگی روان‌نژندخویی، توافق‌پذیری و وظیفه‌گرایی با سازگاری تحصیلی رابطه معنایی دارد. همچنین، نتایج پژوهش کورتز و همکاران (۲۰۱۲) نشان داد که وظیفه‌گرایی با سازگاری تحصیلی و برون‌گرایی با سازگاری اجتماعی رابطه مثبت دارند. اکبری و آقایوسفی (۱۳۸۹) در پژوهش

^۱ -five-factor model of personality

^۲ -McCrae & Costa

^۳ -neuroticism

^۴ -extraversion

^۵ -openness to experience

^۶ -conscientiousness

^۷ -agreeableness

^۸ -Jensen

^۹ -Dorros, Hanzal, & Segrina

خود به این نتیجه رسیدند که برون‌گرایی با موفقیت تحصیلی (از ابعاد سازگاری تحصیلی)، رابطه مثبت و روان‌نژندخویی با موفقیت تحصیلی، رابطه منفی دارد. نتایج پژوهش‌های استین‌مایر، بیپ و اسپینات^۱ (۲۰۱۱)، جنسن (۲۰۱۵) و مارسلا^۲ (۲۰۱۵) حاکی از آن بود که بین صفات گشودگی به تجربه و وظیفه‌گرایی با پیشرفت تحصیلی (از ابعاد سازگاری تحصیلی) رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. پژوهش نیازی (۱۳۹۲) نشان داد، ویژگی روان‌نژندخویی، به‌طور منفی و معنادار و ویژگی‌های گشودگی به تجربه و برون‌گرایی، به‌طور مثبت و معنادار پیش‌بینی‌کننده سازگاری تحصیلی در دانش‌آموزان است. نتایج پژوهش حکیمی‌داریسینوئیه و تجربه‌کار (۱۳۹۳) نیز وجود رابطه مثبت و معنادار بین برون‌گرایی و وظیفه‌گرایی با سازگاری تحصیلی را مورد تأیید قرار داد.

پژوهش‌های حسینی و بهزادفر (۱۳۹۳) و ضرغام‌حاجبی، نعیمیان و ارسنجانی (۲۰۱۵) حاکی از آن بود که بین ویژگی‌های شخصیت (برون‌گرایی، وظیفه‌گرایی، توافق‌پذیری و گشودگی به تجربه) و سلامت روانی (از ابعاد سازگاری عاطفی) رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. پژوهش‌های امینی، حیدری و دانش‌پرور (۲۰۱۵)، سوسو-ریبرا و گالاردو-پوجول^۳ (۲۰۱۶) و قالبی‌حاجیوند، حیدری، خادمی، حیدری و اسحاق (۱۳۹۴) نیز نشان دادند، بین روان‌نژندخویی با سلامت روانی، رابطه منفی و معنادار و بین برون‌گرایی، توافق‌پذیری و وظیفه‌گرایی با سلامت روانی، رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. نتایج لیانوز^۴ (۲۰۱۵) نیز نشان داد، بین وظیفه‌گرایی، گشودگی به تجربه و برون‌گرایی با شایستگی اجتماعی، رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

^۱ - Steinmayr, Bipp, Spinath

^۲ - Marcela

^۳ - Suso-Ribera & Gallardo-Pujol

^۴ - Lianos

یکی دیگر از عواملی که می‌تواند بر سازگاری دانشجویان با دانشگاه مؤثر باشد، هدف‌گرایی^۱ آن‌هاست. نظریه هدف یا هدف‌گرایی^۲ یکی از نظریه‌های شناختی - اجتماعی انگیزش است. در این نظریه اهداف عبارت‌اند از: بازنمایی شناختی فرد از هدف‌های مختلفی که برای یادگیری در شرایط پیشرفت انتخاب می‌کند (پینتریچ، مارکس و بایل^۳، ۱۹۹۳). ایمز^۴ (۱۹۹۲) هدف‌گرایی را الگوی یکپارچه‌ای از باورها، اسناد و عواطف می‌داند که به رفتار فرد جهت می‌دهد و روش‌های مختلف نزدیک‌شدن، درگیرشدن و پاسخ‌دهی به تکالیف را در موقعیت‌های پیشرفت شامل می‌شود. الیوت^۵ (۱۹۹۹) هدف‌گرایی را روشی می‌داند که فرد براساس آن درباره شایستگی خود قضاوت می‌کند. الیوت و مک‌گریگور^۶ (۲۰۰۱) براساس این تعریف و در قالب یک رویکرد شناختی - اجتماعی، چهار نوع هدف‌گرایی به نام‌های «تبحرگرایی»^۷، «عملکردگرایی»^۸، «تبحرگریزی»^۹ و «عملکردگریزی»^{۱۰} را معرفی کرده‌اند. افراد با اهداف تبحرگرایی، به دنبال بهبود شایستگی‌های خود در تکالیف هستند. آنان به یادگیری برای خود یادگیری علاقه دارند و خود را درگیر تکالیف چالش‌انگیز می‌کنند. در اهداف عملکردگرایی، شایستگی یعنی برتری نسبت به دیگران. در واقع، این افراد یادگیری را برای نمایش قدرت و برتری خود نسبت به دیگران می‌خواهند. در اهداف تبحرگریزی، شایستگی به صورت دستیابی کامل به تکلیف تعریف می‌شود. این افراد از نفهمیدن مطالب و فراموشی آنچه فراگرفته‌اند، می‌ترسند و تمام تلاش خود را می‌کنند تا از هرگونه خطا و اشتباهی اجتناب کنند.

¹ - personality traits

² -goal orientation

³ -Pintrich, Marx, & Boyle

⁴ -Ames

⁵ -Elliot

⁶ -McGregor

⁷ -mastery approach

⁸ -performance approach

⁹ -mastery avoidance

¹⁰ -performance avoidance

در اهداف عملکردگیزی، شایستگی یعنی اجتناب از شکست. یادگیری برای این‌گونه افراد وسیله‌ای است برای جلوگیری از شکست؛ زیرا عقیده دارند با شکست، توانایی آنان نیز در نزد دیگران زیر سؤال می‌رود (آسوکو و کالو^۱، ۲۰۱۶).

پیشرفت تحصیلی (از ابعاد سازگاری تحصیلی) به‌عنوان پیامد رفتاری هدف‌گرایی (اهداف پیشرفت)، از اهمیت زیادی برخوردار است. دوپیرات و مارین^۲ (۲۰۰۵) در پژوهشی روی یادگیرندگان بزرگسال، به این نتیجه رسیدند که تلاش برای بالا بردن شایستگی (هدف تبحری) تأثیر مثبتی بر فعالیت‌ها و پیامدهای یادگیری نظیر پیشرفت تحصیلی دارد. درحالی‌که تلاش برای اثبات شایستگی (عملکردگرایی) یا برای گریز از تلاش (عملکردگیزی) تأثیر منفی بر یادگیری، پیشرفت تحصیلی و بهزیستی مدرسه به‌جای می‌گذارد. در پژوهشی که توسط تیان، یو و هیوبنر^۳ (۲۰۱۷) انجام شد، نتایج حاکی از آن بود که بین جهت‌گیری تبحرگرایی و عملکردگرایی با بهزیستی روانی نوجوانان در مدرسه رابطه مثبت و بین جهت‌گیری عملکردگیزی با بهزیستی روانی نوجوانان در مدرسه رابطه منفی وجود دارد.

عاشوری، آزادمرد، جلیل آبکنار و معینی‌کیا (۱۳۹۲) در پژوهش خود دریافتند، هدف تبحرگرا با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معنادار و هدف عملکردگیزی با پیشرفت تحصیلی رابطه منفی دارد.

در پژوهشی که بدری‌گرگری، بیرامی و دبیری (۱۳۹۳) انجام دادند، نتایج حاکی از آن بود که بین اهداف تبحرگرایی و عملکردگرایی با رضایت تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مثبت و معنادار و بین هدف عملکرداجتنابی با رضایت تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه منفی و معنادار است. نتایج پژوهش ربّانی و یوسفی (۱۳۹۳) نیز نشان داد، بین اهداف تسلط - گرایش و عملکرد - گرایش با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مثبت

¹ - Asuquo; Kalu

² -Dupeyrat; Marine

³ - Tian, Yu; Huebner

و معنادار و بین هدف عملکرد - اجتنابی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه منفی و معنادار وجود دارد.

تورنر، چاندلر و هفر^۱ (۲۰۰۹) در پژوهش خود نشان دادند که انگیزش پیشرفت، پیش‌بینی‌کننده عملکرد تحصیلی دانشجویان است. نتایج پژوهش گول و شهزاد^۲ (۲۰۱۲) نشان داد، بین هدف‌گرایی (تبحری و عملکردی) با پیشرفت تحصیلی رابطه وجود دارد. نتایج پژوهش سنکو، دوریک، پتل، لاجوی، و والتینر^۳ (۲۰۱۳) هم حاکی از آن بود که هدف عملکردگرایی موجب تسهیل موفقیت تحصیلی بالا در شرایطی می‌شود که چالش بالاست. در این میان، سلیمانی‌فر و شعبانی (۱۳۹۲) نشان دادند که بین انگیزه پیشرفت با سازگاری تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. پژوهش الیاس، نوردین و ماهیودین^۴ (۲۰۱۰) نشان داد که انگیزش پیشرفت دانشجویان، پیش‌بینی‌کننده سازگاری آن‌ها با دانشگاه است. همچنین حیدری و دانشی (۲۰۱۵) به این نتیجه رسیدند که انگیزه پیشرفت، پیش‌بینی‌کننده پیشرفت تحصیلی و انگیزه تحصیلی است. نتایج پژوهش آسوکو و کالو (۲۰۱۶) حاکی از آن بود که بین هدف‌گرایی و پیشرفت تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد.

در بررسی متون پژوهشی مرتبط با متغیرهای شخصیت، هدف‌گرایی و سازگاری با دانشگاه مشخص شد که محققان اندکی به رابطه بین ویژگی‌های شخصیتی و یکی از ابعاد سازگاری (تحصیلی و اجتماعی) در پژوهش‌های منفرد توجه داشته‌اند؛ اما در هیچ‌یک از این پژوهش‌ها، سازگاری با دانشگاه به صورت یک مفهوم کلی و یکپارچه، مورد توجه قرار نگرفته است. همچنین، در هیچ پژوهشی ابعاد چهارگانه سازگاری با دانشگاه نیز یکجا و به‌طور همزمان مورد بررسی قرار نگرفته‌اند. در بررسی پژوهش‌های مربوط به هدف‌گرایی نیز مشخص شد که رابطه جهت‌گیری هدف نه با سازگاری کلی با دانشگاه و ابعاد آن، بلکه با پیشرفت تحصیلی به‌عنوان

^۱ - Turner, Chandler, & Heffer

^۲ - Gul & Shehzad

^۳ - Senko, Durik, patel, Lovejoy, & Valentiner

^۴ - Elias, Noordin, & Mahyuddin

یک شاخص ضمنی از سازگاری تحصیلی مورد مطالعه قرار گرفته است. علاوه بر این، در هیچ پژوهشی تاکنون به نقش همزمان ابعاد شخصیت و هدف‌گرایی در پیش‌بینی سازگاری با دانشگاه (و ابعاد آن) نیز توجه نشده است. به عبارت دیگر، در همه موارد ذکر شده، کمبود و خلأ پژوهشی وجود دارد. پژوهش حاضر با هدف بررسی روابط بین شخصیت، هدف‌گرایی و سازگاری دانشجویان با دانشگاه و به منظور پر کردن کمبودها و خلأهای پژوهشی گفته شده، انجام شده است.

ورود به دانشگاه، تغییر مهمی در زندگی جوانان است. با ورود به دانشگاه، سازگاری قبلی فرد به دلیل تغییرات به وجود آمده به هم می‌ریزد و فرد باید بتواند خود را با محیط جدید و ویژگی‌های خاص آن سازگار کند. با اینکه عده‌ای از دانشجویان سریع با دانشگاه سازگار می‌شوند، عده‌ای دیگر در جدا کردن خودشان از ارتباطات قبلی و یا در سازگار شدن با زندگی تحصیلی و اجتماعی دانشگاه، دشواری زیادی دارند. در نتیجه، بررسی سازگاری دانشجویان با دانشگاه و عوامل مؤثر بر آن می‌تواند از اهمیت بالایی برخوردار باشد. با تشخیص عوامل پیش‌بینی‌کننده سازگاری در دانشجویان، می‌توان به دانشجویان کمک کرد تا بر مسائل و مشکلات تحصیلی خود غلبه کرده و سازگاری بهتر و مناسب‌تری با محیط تحصیلی خود برقرار کنند. یکی از عوامل مؤثر بر موفقیت فراگیران، ویژگی‌های روانی و شخصیتی آنان است. هر فردی برای ورود به اجتماع و در نتیجه رویارویی با موقعیت‌های گوناگون، به ابزارهایی مانند ساختارهای روانی و ویژگی‌های شخصیتی خاصی مجهز است (کلممیر، دنیلسون و باستین^۱، ۲۰۰۵). این ویژگی‌های شخصیتی، انسان را مستعد انجام رفتارهای مختلف در موقعیت‌های خاص می‌کند (پروین و جان^۲، ۱۳۹۴). بر این اساس، یکی از موضوعاتی که در مبحث سازگاری دانشجویان با دانشگاه اهمیت بالایی داشته و باید مورد توجه قرار گیرد، ویژگی‌های شخصیتی هر یک از دانشجویان است. همچنین، دلایل و اهداف دانشجویان برای انجام

^۱ - Kemmelmeier, Danielson, & Bastten

^۲ - Pervin & John

فعالیت‌های تحصیلی و به‌دنبال آن موفقیت و سازگاری با محیط آموزشی، از اهمیت بسزایی برخوردار است؛ چراکه بدون توجه به دلایل و اهداف فراگیران نمی‌توان آنها را به سمت موفقیت آموزشی و انطباق با محیط که از اصلی‌ترین دغدغه‌های هر نظام آموزشی است، سوق داد. هدف‌گرایی (جهت‌گیری هدف) یکی از تأثیرگذارترین عوامل بر فعالیت‌های مفید تحصیلی است (پنتریچ^۱، ۲۰۰۰؛ الیوت، مک‌گریگور و گابلی^۲، ۱۹۹۹)؛ بنابراین، انتظار می‌رود دانشجویان با انتخاب هدف‌گرایی مناسب به موفقیت و سازگاری‌های تحصیلی، عاطفی، اجتماعی و به‌دنبال آن سازگاری با محیط آموزشی (دانشگاه) دست‌یابند.

از این رو، هدف پژوهش حاضر، پیش‌بینی سازگاری دانشجویان با دانشگاه از روی عواملی مانند ویژگی‌های شخصیتی و هدف‌گرایی آن‌ها، تعیین شد. با این هدف و با توجه به زیربنای نظری و نتایج پژوهش‌های پیشین، سؤال‌های این پژوهش عبارت‌اند از:

- ۱- آیا بین ویژگی‌های شخصیتی با سازگاری دانشگاهی دانشجویان رابطه وجود دارد؟
- ۲- آیا بین هدف‌گرایی با سازگاری دانشگاهی دانشجویان رابطه وجود دارد؟
- ۳- آیا ویژگی‌های شخصیتی و هدف‌گرایی می‌توانند سازگاری دانشگاهی دانشجویان (و ابعاد آن) را پیش‌بینی کنند؟

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی است که در آن با استفاده از روش رگرسیون چندگانه، سازگاری دانشجویان با دانشگاه (به‌عنوان متغیر ملاک)، از روی ویژگی‌های شخصیت و هدف‌گرایی (به‌عنوان متغیرهای پیش‌بین) مورد پیش‌بینی قرار گرفت. جامعه آماری پژوهش، کلیه دانشجویان کارشناسی دانشگاه آزاد اسلامی بهبهان در سال تحصیلی ۱۳۹۴-۱۳۹۵

¹ - Pintrich

² - Gable

بودند. نمونه آماری با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای^۱ و مطابق با ملاک کلاین^۲ (۲۰۱۱) به حجم تقریباً ۳/۵ برابر تعداد گویه‌های ابزارهای مورد استفاده در پژوهش به تعداد ۵۲۳ نفر (۳۰۲ زن و ۲۲۱ مرد) انتخاب شدند. روش نمونه‌گیری به این صورت بود که ابتدا از هریک از زیرمجموعه رشته‌های علوم تجربی، علوم انسانی و ریاضی و فنی مهندسی، سه رشته (جمعاً ۹ رشته) به‌طور تصادفی انتخاب شدند. سپس از هر رشته، سه کلاس (جمعاً ۲۷ کلاس) به‌صورت تصادفی انتخاب‌شده و دانشجویان حاضر در آن‌ها به‌عنوان مشارکت‌کنندگان پژوهش حاضر، به تکمیل ابزارهای پژوهش پرداختند. ابزار جمع‌آوری اطلاعات، سه پرسشنامه زیر بود:

۱. پرسشنامه پنج عامل بزرگ شخصیت (فرم کوتاه)^۳: این پرسشنامه توسط گلدبرگ (۱۹۹۹) ساخته‌شده و خرمایی و فرمانی (۱۳۹۳) با انتخاب گویه‌هایی از آن، فرم کوتاه‌تری را از این پرسشنامه تهیه کردند. نتایج تحلیل عاملی این محققان نشان‌دهنده استقلال پنج عامل بزرگ شخصیت (روان‌نژندخویی، توافق‌پذیری، وظیفه‌گرایی، برون‌گرایی و گشودگی به تجربه) بود. این پرسشنامه شامل ۲۱ گویه است. درجه‌بندی این ویژگی‌ها براساس مقیاس ۵ درجه‌ای است که در مورد گویه‌های مثبت به انتخاب گزینه کاملاً درست، نمره ۵ و به انتخاب گزینه کاملاً نادرست، نمره ۱ تعلق می‌گیرد. گویه‌های منفی به‌صورت عکس نمره‌گذاری می‌شوند. نتایج بررسی پایایی فرم کوتاه پرسشنامه پنج عامل بزرگ شخصیت نشان داد که ضرایب آلفا برای روان‌نژندخویی و توافق‌پذیری ۰/۸۳، وظیفه‌گرایی ۰/۸۱، برون‌گرایی ۰/۷۲ و گشودگی در تجربه ۰/۶۹ محاسبه‌شده است (خرمایی و فرمانی، ۱۳۹۳).

در پژوهش حاضر، برای بررسی روایی نمرات پرسشنامه از روش تحلیل عاملی اکتشافی استفاده شد. مقدار شاخص KMO^۴ (شاخص کفایت نمونه‌گیری) و آزمون کرویت بارتلت^۱

^۱ - random multi-stage cluster sampling method

^۲ - Kline

^۳ - Big Five Personality Inventory (short form)

^۴ - Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)

(شاخص کفایت ماتریس همبستگی) نشان از وجود شواهد کافی برای انجام تحلیل عاملی داشت. مقدار شاخص **KMO** برابر با ۰/۷۳ و مقدار آزمون بارتلت، ۱۹۸۱/۴۴ محاسبه شد که در سطح ۰/۰۰۰۱ معنی دار است. نتایج تحلیل عاملی در کل پنج عامل با ارزش‌های ویژه، بالاتر از یک به دست آمد که با پرسشنامه اصلی همسو است. همچنین در تحقیق حاضر، برای تعیین پایایی فرم کوتاه پرسشنامه پنج عامل بزرگ شخصیت، از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که مقدار آن برای ویژگی شخصیتی روان‌نژندخویی ۰/۸۱، برون‌گرایی ۰/۷۹، گشودگی به تجربه ۰/۷۷، توافق‌پذیری ۰/۸۱ و وظیفه‌گرایی ۰/۸۰ به دست آمد که بیانگر ضرایب پایایی قابل قبول پرسشنامه یادشده است.

۲. پرسشنامه اهداف پیشرفت^۱: این پرسشنامه که توسط الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱) و برای سنجش اهداف پیشرفت ابداع شده است، دارای ۱۲ گویه است که هر سه گویه آن، یک عامل از چهار عامل «تبحرگرایی»، «عملکردگرایی»، «تبحرگریزی» و «عملکردگریزی» را مورد سنجش قرار می‌دهند. در هر گویه آزمودنی‌ها خودشان را در گستره‌ای ۵ درجه‌ای از کاملاً غلط (با نمره ۱) تا کاملاً درست (با نمره ۵) توصیف می‌کنند. الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱) با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی و روش چرخش واریماکس، چهار عامل هدف «تسلط - گرایشی»، «تسلط - اجتنابی»، «عملکرد - گرایشی» و «عملکرد - اجتنابی» را مشخص کردند که روی هم‌رفته ۸۱/۵ درصد از واریانس کل را تبیین می‌کنند. همچنین آن‌ها ضریب آلفای کرونباخ را برای هدف تسلط - گرایشی ۰/۸۰، هدف تسلط - اجتنابی ۰/۷۱، هدف عملکرد - گرایشی ۰/۸۷ و هدف عملکرد - اجتنابی ۰/۶۲ گزارش کرده‌اند. در پژوهش خرمایی و خیر (۱۳۸۶) برای بررسی روایی پرسشنامه هدف پیشرفت، از تحلیل عاملی اکتشافی به روش مؤلفه‌های اصلی همراه با چرخش واریماکس و برای بررسی پایایی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. نتایج نشان داد که عامل «تبحرگرایی» با ارزش ویژه ۲/۵۴ (و آلفای ۰/۸۴)، ۲۱/۱۳ درصد و عامل

^۱ - Bartlets test of sphericity

^۲ - Achievement Goals Questionnaire (AGQ)

«عملکردگرایی» با ارزش ویژه ۲/۵۳ (و آلفای ۰/۷۸)، ۱۹/۵۸ درصد از واریانس کل را توضیح می‌دهند. عامل «تبحرگرایی» با ارزش ویژه ۲/۲۱ (و آلفای ۰/۸۱)، توضیح‌دهنده ۱۸/۴۲ درصد از واریانس کل است و عامل «عملکردگرایی» با ارزش ویژه ۱/۷۴ (و آلفای ۰/۶۶)، ۱۴/۴۷ درصد واریانس کل را توضیح می‌دهد. چهار عامل بر روی هم توضیح‌دهنده ۷۳/۶ درصد از واریانس کل بوده است (خرمایی و خیر، ۱۳۸۶). در پژوهش در تاج (۱۳۹۲)، پایایی اهداف «تسلط - گرایشی» ۰/۷۹، «تسلط - اجتنابی» ۰/۶۹، «عملکرد - گرایشی» ۰/۷۶ و «عملکرد - اجتنابی» ۰/۵۹ به دست آمد.

در پژوهش حاضر برای بررسی روایی از روش تحلیل عاملی اکتشافی استفاده شد. مقدار ضریب KMO ۰/۸۸ و مقدار آزمون بارتلت ۲۷۶/۲۷ محاسبه شد که در سطح ۰/۰۰۱ معنی‌دار است. نتایج تحلیل عاملی در کل چهار عامل با ارزش‌های ویژه، بالاتر از یک به دست داد که با پرسشنامه اصلی همسو است. همچنین، در تحقیق حاضر برای تعیین پایایی نمرات پرسشنامه اهداف پیشرفت، از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که مقدار آن برای اهداف «تبحرگرایی» ۰/۷۱، «تبحرگرایی» ۰/۸۱، «عملکردگرایی» ۰/۷۴ و «عملکردگرایی» ۰/۷۰ به دست آمد که بیانگر ضرایب پایایی قابل قبول پرسشنامه یادشده است.

۳. پرسشنامه سازگاری دانشجویان با دانشگاه^۱: این پرسشنامه ۶۷ گویه‌ای توسط بیکر و سیریک (۱۹۸۴)، ساخته شده و دارای چهار خرده‌مقیاس سازگاری تحصیلی (۲۴ گویه)، سازگاری عاطفی - شخصی (۱۵ گویه)، سازگاری اجتماعی (۲۰ گویه) و تعهد به هدف - دلبستگی آموزشی (۸ گویه) است. هر گویه این مقیاس، بر روی یک طیف ۵ درجه‌ای لیکرت از ۱ برای کاملاً مخالفم تا ۵ برای کاملاً موافقم نمره‌گذاری می‌شود. نمره‌گذاری گویه‌های منفی به صورت معکوس است. نمرات بالای کسب شده در این مقیاس نشان‌دهنده سازگاری بهتر و نمرات پایین نشان‌دهنده دشواری بیشتر در سازگاری با دانشگاه هستند. بیکر و سیریک (۱۹۸۴) در بررسی پایایی

¹ -student adaptation to college questionnaire (SACQ)

پرسشنامه سازگاری دانشجویان با دانشگاه، ضریب آلفای کرونباخ را برای کل پرسشنامه در دامنه‌ای از ۰/۹۲ تا ۰/۹۵ و برای خرده‌مقیاس‌ها به ترتیب ۰/۸۱ تا ۰/۹۰ برای سازگاری تحصیلی، ۰/۷۷ تا ۰/۸۶ برای سازگاری شخصی - عاطفی، ۰/۸۳ تا ۰/۹۱ برای سازگاری اجتماعی و ۰/۸۵ تا ۰/۹۱ برای دلبستگی به دانشگاه گزارش کردند. در پژوهش رینتیس و تمپلار^۱ (۲۰۱۳) ضرایب آلفای کرونباخ برای سازگاری تحصیلی ۰/۸۲، سازگاری اجتماعی ۰/۸۴، سازگاری شخصی - عاطفی ۰/۸۵ و دلبستگی به دانشگاه ۰/۸۵ گزارش شده است. همچنین، ضریب آلفا برای کل پرسشنامه در پژوهش سیانگ^۲ (۲۰۱۴) برابر با ۰/۸۷ به دست آمده است. روایی پرسشنامه نیز توسط بیکر و سیریک (۱۹۸۴)، از طریق تحلیل عاملی مورد بررسی قرار گرفته و به طور کلی چهار عامل «سازگاری تحصیلی»، «سازگاری شخصی - عاطفی»، «سازگاری اجتماعی» و «سازگاری دلبستگی» به دست آمده است.

در پژوهش حاضر برای بررسی روایی پرسشنامه سازگاری با دانشگاه، از روش تحلیل عاملی اکتشافی به روش مؤلفه‌های اصلی همراه با چرخش واریماکس و برای بررسی پایایی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. نتایج نشان داد که عامل «سازگاری تحصیلی» بارزش ویژه ۸/۷۱، ۱۳/۰۰ درصد واریانس کل را توضیح می‌دهد. عامل «سازگاری شخصی - عاطفی» بارزش ویژه ۶/۷۹، ۱۰/۱۴ درصد واریانس کل را توضیح می‌دهد. عامل «سازگاری اجتماعی» بارزش ویژه ۲/۸۷، توضیح دهنده ۴/۲۹ درصد واریانس کل است و عامل دلبستگی به دانشگاه بارزش ویژه ۲/۱۸، ۳/۲۵ درصد از واریانس کل را توضیح می‌دهد. چهار عامل بر روی هم تبیین کننده ۳۰/۷۰ درصد واریانس کل بوده است. مقدار ضریب KMO ۰/۸۴ و مقدار آزمون بارتلت ۱۱۰۶۴/۱۶ ($p < ۰/۰۰۱$) بود. در مجموع، نتایج تحلیل عاملی در کل چهار عامل بارزش‌های ویژه، بالاتر از یک به دست آمد که با پرسشنامه اصلی همسو است. همچنین،

^۱ -Rienties & Tempelaar

^۲ -Seong

ضرایب آلفای کرونباخ برای سازگاری تحصیلی ۰/۷۱، سازگاری اجتماعی ۰/۷۲، سازگاری شخصی - عاطفی ۰/۷۸، دلبستگی به دانشگاه ۰/۷۰ و برای کل پرسشنامه ۰/۸۷ به دست آمد.

یافته‌ها

به منظور بررسی سؤال‌های اول و دوم پژوهش، از ضریب همبستگی پیرسون (مرتبه صفر) استفاده شد که نتایج مربوط به آن به همراه میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش در جدول ۱ ارائه شده است.

همان‌طور که در جدول ۱ ملاحظه می‌شود، بین ویژگی شخصیتی روان‌نژندخویی با سازگاری دانشگاهی دانشجویان رابطه منفی معنی‌داری ($r = -0/44, P = 0/0001$) وجود دارد. به عبارت دیگر، افزایش ویژگی شخصیتی روان‌نژندخویی دانشجویان با کاهش سازگاری با دانشگاه در آنان همراه شده است.

همچنین، بین ویژگی برون‌گرایی ($r = 0/21, P = 0/0001$)، گشودگی به تجربه (، $r = 0/41, P = 0/0001$)، توافق‌پذیری ($r = 0/25, P = 0/0001$) و وظیفه‌گرایی ($r = 0/41, P = 0/0001$)، با سازگاری دانشگاهی دانشجویان رابطه مثبت معنی‌داری مشاهده می‌شود. به عبارت دیگر، هرچه ویژگی برون‌گرایی، گشودگی به تجربه، توافق‌پذیری و وظیفه‌گرایی در دانشجویان افزایش می‌یابد، سازگاری با دانشگاه نیز در آنها فزونی پیدا می‌کند.

براساس جدول ۱، بین هدف‌گرایی در زمینه تبحرگرایی ($r = 0/26, P = 0/0001$) و عملکردگرایی ($r = 0/12, P = 0/002$) با سازگاری با دانشگاه در دانشجویان، رابطه مثبت معنی‌داری مشاهده می‌شود؛ اما بین اهداف تبحرگرایی ($r = -0/03, P = 0/249$) و عملکردگرایی ($r = -0/02, P = 0/294$) با سازگاری دانشجویان با دانشگاه، رابطه معنی‌داری مشاهده نشد.

جدول ۱. میانگین، انحراف استاندارد و ضرایب همبستگی متغیرها

متغیرها	روان‌نژاد خویی	برون‌گرایی	گشودگی به تجربه	توافق‌پذیری	وظیفه‌گرایی	تجرب‌گرایی	عملکردگرایی	تجرب‌گرایی	عملکردگرایی	سازگاری با دانشگاه
روان‌نژاد خویی	-									
برون‌گرایی	-۰/۱۵ ^{۰۰}	-								
گشودگی به تجربه	-۰/۰۷	۰/۱۲ ^{۰۰}	-							
توافق‌پذیری	-۰/۰۲	۰/۱۴ ^{۰۰}	۰/۱۲ ^۰	-						
وظیفه‌گرایی	-۰/۲۳ ^{۰۰}	۰/۱۳ ^{۰۰}	۰/۲۶ ^{۰۰}	۰/۲۷ ^{۰۰}	-					
تجرب‌گرایی	-۰/۰۷	-۰/۰۲	۰/۰۲	۰/۱۴ ^۰	۰/۰۸	-				
عملکردگرایی	-۰/۰۸	۰/۰۳	۰/۰۱	-۰/۰۴	۰/۰۰	-۰/۵۴ ^{۰۰}	-			
تجرب‌گرایی	۰/۱۳ ^۰	-۰/۱۰ ^۰	-۰/۰۶	-۰/۰۱	-۰/۰۱	۰/۵۷ ^{۰۰}	۰/۵۱ ^{۰۰}	-		
عملکردگرایی	۰/۰۵	۰/۰۲	-۰/۰۷	-۰/۰۲	-۰/۰۳	۰/۴۶ ^{۰۰}	۰/۶۰ ^{۰۰}	۰/۶۰ ^{۰۰}	-	
سازگاری با دانشگاه	-۰/۴۴ ^{۰۰}	۰/۲۱ ^{۰۰}	۰/۲۱ ^{۰۰}	۰/۲۵ ^{۰۰}	۰/۴۱ ^{**}	۰/۲۶ ^{۰۰}	۰/۱۲ ^۰	-۰/۰۳	-۰/۰۲	-
میانگین	۱۲/۳۲	۱۵/۹۴	۱۳/۶۰	۱۵/۴۵	۱۴/۱۳	۱۱/۳۶	۱۰/۸۷	۱۰/۸۹	۱۰/۶۲	۲۱۵/۷۰
انحراف استاندارد	۳/۱۲	۳/۱۹	۲/۶۳	۳/۰۷	۲/۶۰	۳/۰۷	۳/۰۵	۳/۱۵	۲/۶۵	۲۷/۹۰

* $p < 0/05$ ** $p < 0/01$

برای بررسی سؤال سوم پژوهش (بررسی توان پیش‌بینی سازگاری دانشگاهی دانشجویان (و ابعاد آن) از طریق ویژگی‌های شخصیتی و هدف‌گرایی آن‌ها)، از تحلیل رگرسیون چندگانه به

روش همزمان (استاندارد) استفاده شد. قبل از استفاده از رگرسیون، پیش‌فرض‌های رگرسیون به تفصیل مورد آزمون قرار گرفت. از جمله اینکه برای بررسی استقلال خطاها از آزمون «دوربین - واتسون»، برای بررسی هم‌خطی چندگانه از شاخص‌های «ضریب تحمل» و «عامل تورم واریانس» و برای بررسی نرمال بودن توزیع از آزمون «کولموگروف - اسمیرنوف» استفاده شد. مقدار آزمون دوربین - واتسون در پیش‌بینی سازگاری دانشگاهی (و ابعاد آن) از روی نمرات ویژگی‌های شخصیتی و هدف‌گرایی به‌طور کلی بین $1/80$ (سازگاری تحصیلی) تا $2/08$ (سازگاری اجتماعی) بود. نتایج آزمون کولموگروف - اسمیرنوف نیز در همه موارد، بیانگر نبود معنی‌داری آزمون و در نتیجه، نرمال بودن توزیع بود. شاخص‌های بیانگر مفروضه هم‌خطی چندگانه نیز در جدول ۲ آورده شده است. براساس یافته‌های مندرج در جدول ۲ می‌توان گفت که شاخص‌های هم‌خطی نشان می‌دهند که بین متغیرهای پیش‌بین، هم‌خطی وجود نداشته و نتایج حاصل از مدل رگرسیون قابل اعتماد است. به‌طور کلی، نتایج وجود مفروضه‌های رگرسیون را مورد تأیید قرار دادند. لازم به ذکر است، با توجه به اینکه در نمونه‌هایی با حجم زیاد، امکان معنادار شدن ضرایب رگرسیون کوچک که نبود رابطه یا رابطه ضعیف بین متغیرها را نشان می‌دهند، وجود دارد؛ بنابراین، در همه تحلیل‌های رگرسیون برای اطمینان از نبود اثرپذیری روابط بین متغیرها از حجم نمونه، ضرایب کوچک‌تر از $0/10$ با وجود معناداری آماری، غیرمعنادار تلقی شدند.

جدول ۲. نتایج رگرسیون سازگاری با دانشگاه بر ویژگی‌های شخصیتی و هدف‌گرایی

آزمون دوربین - واتسون	شاخص‌های هم‌خطی چندگانه	سطح معنی‌داری	آماره t	ضریب رگرسیون استاندارد	نسبت F	ضریب تعیین چندگانه	همبستگی چندگانه	مشترک‌های پیش‌بین
عامل تورم واریانس	میزان تحمل							
۱/۱۴	۰/۸۸	۰/۰۰۰۱	۸/۷۴	-۰/۳۳	۳۳/۶۰ ^{**}	۰/۳۷	۰/۶۱	روان‌نژادخویی

	۰/۰۹	۲/۵۶	۰/۰۱۱	۰/۹۳	۱/۰۸	برون‌گرایی
	۰/۰۷	۱/۸۷	۰/۰۶۳	۰/۸۹	۱/۱۲	گشودگی به تجربه
	۰/۱۳	۳/۴۷	۰/۰۰۱	۰/۸۷	۱/۱۴	توافق‌پذیری
۱/۹۴	۰/۲۳	۵/۹۷	۰/۰۰۰۱	۰/۸۲	۱/۲۲	وظیفه‌گرایی
	۰/۰۳	۰/۵۹	۰/۵۵۶	۰/۵۵	۱/۸۱	عملکردگرایی
	۰/۲۴	۵/۱۱	۰/۰۰۰۱	۰/۵۵	۱/۸۰	تبحرگرایی
	۰/۰۰	۰/۰۱	۰/۹۹۳	۰/۵۳	۱/۸۹	عملکردگریزی
	-۰/۱۲	۲/۳۷	۰/۰۱۸	۰/۴۹	۲/۰۲	تبحرگریزی

** $p < 0.01$

همان‌طوری که در جدول ۲ ارائه شده است، رگرسیون پیش‌بینی سازگاری دانشگاهی دانشجویان از روی متغیرهای ویژگی‌های شخصیتی (روان‌نژندخویی، گشودگی به تجربه، توافق‌پذیری و وظیفه‌گرایی) و هدف‌گرایی (عملکردگرایی، تبحرگرایی، عملکردگریزی و تبحرگریزی) معنی‌دار است ($p = 0.0001$ و $F = 33.60$). در این میان، روان‌نژندخویی ($\beta = -0.12$ و $p = 0.018$) و تبحرگریزی ($\beta = 0.13$ و $p = 0.0001$) می‌توانند به‌طور منفی و معنی‌دار سازگاری دانشگاهی دانشجویان را پیش‌بینی کنند. همچنین توافق‌پذیری ($p = 0.001$) و $\beta = 0.13$ ، وظیفه‌گرایی ($\beta = 0.23$ و $p = 0.0001$) و تبحرگرایی ($\beta = 0.24$ و $p = 0.0001$) می‌توانند به‌طور مثبت و معنی‌دار سازگاری دانشگاهی دانشجویان را پیش‌بینی کنند. مقدار ضریب تعیین چندگانه (R^2) نشان می‌دهد، ۳۷ درصد از واریانس سازگاری دانشگاهی دانشجویان به‌وسیله متغیرهای یادشده تبیین می‌شود.

به همین ترتیب، برای پیش‌بینی هریک از ابعاد سازگاری با دانشگاه از روی ویژگی‌های شخصیتی و جهت‌گیری هدف، از رگرسیون چندگانه به شیوه همزمان استفاده شد که نتایج حاصل از آن در جدول‌های ۳ تا ۶ آورده شده است.

جدول ۳. نتایج رگرسیون سازگاری تحصیلی بر ویژگی‌های شخصیتی و هدف‌گرایی

متغیرهای پیش‌بین	همبستگی چندگانه	ضریب تعیین چندگانه	نسبت F	استاندارد ضریب رگرسیون	آماره t	سطح معنی‌داری	آزمون دوربین - واتسون
روان‌نزدخویی				-۰/۱۰	۲/۳۸	۰/۰۱۸	
برون‌گرایی				۰/۰۱	۰/۳۱	۰/۷۵۶	
گشودگی به تجربه				۰/۱۲	۲/۸۰	۰/۰۰۵	
توافق‌پذیری				۰/۰۴	۱/۰۳	۰/۳۰۴	
وظیفه‌گرایی	۰/۴۹	۰/۲۴	۱۷/۹۷**	۰/۲۸	۶/۶۰	۰/۰۰۰۱	۱/۸۰
عملکردگرایی				۰/۱۲	۲/۲۳	۰/۰۲۶	
تبحرگرایی				۰/۲۳	۴/۳۸	۰/۰۰۰۱	
عملکردگریزی				۰/۰۰	۰/۰۱	۰/۹۸۹	
تبحرگریزی				-۰/۱۵	۲/۶۷	۰/۰۰۸	

** p < ۰/۰۱

براساس جدول ۳، متغیرهای روان‌نزدخویی ($\beta = -0.10$, $p = 0.018$)، گشودگی به تجربه ($\beta = 0.12$, $p = 0.005$)، وظیفه‌گرایی ($\beta = 0.28$, $p = 0.0001$)، عملکردگرایی ($\beta = 0.26$, $p = 0.026$)، تبحرگرایی ($\beta = 0.23$, $p = 0.0001$) و تبحرگریزی ($\beta = -0.15$, $p = 0.008$)، توانستند سازگاری تحصیلی را پیش‌بینی کنند. متغیرهای پیش‌بین در مجموع ۲۴ درصد از واریانس سازگاری تحصیلی را تبیین کردند.

جدول ۴. نتایج رگرسیون سازگاری اجتماعی بر ویژگی‌های شخصیتی و هدف‌گرایی

متغیرهای پیش‌بین	همبستگی چندگانه	ضریب تعیین چندگانه	نسبت F	استاندارد ضریب رگرسیون	آماره t	سطح معنی‌داری	واتسون	آزمون دوربین -
روان‌نژندخویی				-۰/۲۲	۵/۴۸	۰/۰۰۰۱		
برون‌گرایی				۰/۲۳	۵/۷۸	۰/۰۰۰۱		
گشودگی به تجربه				-۰/۰۱	۰/۲۱	۰/۸۳۷		
توافق‌پذیری	۰/۵۰	۰/۲۵	۱۸/۶۷**	۰/۰۶	۱/۴۶	۰/۱۴۵	۲/۰۸	
وظیفه‌گرایی				۰/۱۸	۴/۱۴	۰/۰۰۰۱		
عملکردگرایی				۰/۰۲	۰/۴۶	۰/۶۴۸		
تبحرگرایی				۰/۱۷	۳/۳۳	۰/۰۰۱		
عملکردگریزی				۰/۰۷	۱/۲۵	۰/۲۱۳		
تبحرگریزی				-۰/۰۴	۰/۸۳	۰/۴۰۸		

** p < ۰/۰۱

براساس جدول ۴، متغیرهای پیش‌بین در مجموع ۲۵ درصد از واریانس سازگاری اجتماعی را تبیین کردند. متغیرهای روان‌نژندخویی ($p=۰/۰۰۰۱$ ، $\beta=-۰/۲۲$)، برون‌گرایی ($p=۰/۰۰۰۱$)، $\beta=۰/۲۳$)، وظیفه‌گرایی ($p=۰/۰۰۰۱$ ، $\beta=۰/۱۸$) و تبحرگرایی ($p=۰/۰۰۰۱$ ، $\beta=۰/۱۷$)، توانستند سازگاری اجتماعی را پیش‌بینی کنند.

جدول ۵. نتایج رگرسیون سازگاری شخصی - هیجانی بر ویژگی‌های شخصیتی و هدف‌گرایی

متغیرهای پیش‌بین	همبستگی چندگانه	ضریب تعیین چندگانه	نسبت F	استاندارد ضریب رگرسیون	آماره t	سطح معنی‌داری	آزمون دوربین - واتسون
روان‌نژندخویی				-۰/۴۶	۱۲/۱۲	۰/۰۰۰۱	
برون‌گرایی				۰/۰۴	۱/۰۵	۰/۲۹۶	
گشودگی به تجربه				۰/۰۹	۲/۴۳	۰/۰۱۵	
توافق‌پذیری				۰/۱۳	۳/۵۰	۰/۰۰۱	
وظیفه‌گرایی	۰/۶۰	۰/۳۶	۳۲/۴۳**	۰/۰۸	۲/۰۷	۰/۰۳۹	۱/۹۵
عملکردگرایی				-۰/۰۴	۰/۸۶	۰/۳۹۳	
تبحرگرایی				۰/۱۲	۲/۶۲	۰/۰۰۹	
عملکردگریزی				-۰/۰۸	۱/۶۴	۰/۱۰۱	
تبحرگریزی				-۰/۱۵	۲/۹۴	۰/۰۰۳	

** p < ۰/۰۱

براساس جدول شماره ۵، ۳۶ درصد از واریانس سازگاری شخصی - هیجانی به‌وسیله متغیرهای پیش‌بین تبیین شده‌است. متغیرهای روان‌نژندخویی ($\beta = -۰/۴۶$, $p = ۰/۰۰۰۱$)، توافق‌پذیری ($\beta = ۰/۱۳$, $p = ۰/۰۰۱$)، تبحرگرایی ($\beta = ۰/۱۲$, $p = ۰/۰۰۹$) و تبحرگریزی ($\beta = ۰/۰۰۳$)، توانستند سازگاری شخصی - هیجانی را پیش‌بینی کنند.

جدول ۶. نتایج رگرسیون دل‌بستگی مؤسسه‌ای بر ویژگی‌های شخصیتی و هدف‌گرایی

متغیرهای پیش‌بین	همبستگی چندگانه	ضریب تعیین چندگانه	نسبت F	استاندارد ضریب رگرسیون	آماره t	سطح معنی‌داری	آزمون دو‌طرفه - واتسون
روان‌نژندخویی				-۰/۱۸	۴/۲۶	۰/۰۰۰۱	
برون‌گرایی				۰/۰۶	۱/۳۹	۰/۱۶۶	
گشودگی به تجربه				-۰/۰۵	۱/۱۶	۰/۲۴۷	
توافق‌پذیری				۰/۲۰	۴/۸۰	۰/۰۰۱	
وظیفه‌گرایی	۰/۴۴	۰/۲۰	۱۳/۹۹**	۰/۱۷	۳/۹۵	۰/۰۰۰۱	۱/۹۲
عملکردگرایی				-۰/۰۶	۱/۰۲	۰/۳۰۶	
تبحرگرایی				۰/۲۰	۳/۷۰	۰/۰۰۰۱	
عملکردگریزی				۰/۰۳	۰/۵۶	۰/۵۷۷	
تبحرگریزی				۰/۰۲	۰/۲۷	۰/۷۹۰	

** $p < ۰/۰۱$

جدول ۶ نشان می‌دهد که ۲۰ درصد از واریانس دل‌بستگی مؤسسه‌ای به وسیله متغیرهای پیش‌بین تبیین شده است. متغیرهای روان‌نژندخویی ($\beta = -۰/۱۸, p = ۰/۰۰۰۱$)، توافق‌پذیری ($\beta = ۰/۲۰, p = ۰/۰۰۱$)، وظیفه‌گرایی ($\beta = ۰/۱۷, p = ۰/۰۰۱$) و تبحرگرایی ($\beta = ۰/۲۰, p = ۰/۰۰۰۱$) توانستند سازگاری دل‌بستگی مؤسسه‌ای را پیش‌بینی کنند.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش، بررسی نقش همزمان شخصیت و هدف‌گرایی در پیش‌بینی سازگاری دانشجویان با دانشگاه (و ابعاد چهارگانه آن) بود. نتایج نشان داد که از بین پنج عامل بزرگ شخصیت، عامل «روان‌نژندخویی» با «سازگاری دانشگاهی دانشجویان» رابطه منفی معنی‌دار و «برون‌گرایی»، «گشودگی به تجربه»، «توافق‌پذیری» و «وظیفه‌گرایی» با سازگاری دانشگاهی

دانشجویان رابطه مثبت معنی‌دار دارند. یافته‌های به‌دست آمده با نتایج پژوهش‌های کورتز و همکاران (۲۰۱۲)، لیانوز (۲۰۱۵)، نصیحت‌کن (۱۳۸۹)، نیازی (۱۳۹۲) و حکیمی‌داریسینوئیه و تجربه‌کار (۱۳۹۳) همسو است.

در تبیین نتایج به‌دست آمده می‌توان گفت، داشتن احساسات منفی همچون ترس، غم، برانگیختگی، خشم، احساس گناه و کلافگی به‌طور دائم و فراگیر، مبنای مقیاس روان‌نژندخویی را تشکیل می‌دهد. فردی که نمره بالایی در مقیاس روان‌نژندخویی کسب می‌کند، دارای افکار غیرمنطقی و تکانه‌های بیشتری بوده، در نتیجه از درجات انطباق ضعیف‌تری با دیگران و شرایط استرس‌زا برخوردار است (مک‌کری و کاستا، ۲۰۰۸). افرادی که دارای نمره‌های پایینی در شاخص روان‌نژندخویی هستند، افرادی می‌باشند که از نظر عاطفی باثبات‌اند. این افراد معمولاً آرام و دارای خلقی یکنواخت و راحت بوده و به‌آسانی می‌توانند بدون آشفتگی و مشکل رفتاری با موقعیت‌های بغرنج و استرس‌زا مواجه شوند (سوسو - ریبیرا و گالاردو - پوجول، ۲۰۱۶)؛ بنابراین، روشن است که افراد با سطوح بالای روان‌نژندخویی و واجد اضطراب و برانگیختگی، نمی‌توانند سازگاری مناسبی با محیط (دانشگاه) از خود نشان بدهند.

افراد برون‌گرا دارای ویژگی‌های جمع‌گرایی، پرحرفی، برانگیختگی و مستعد عواطف و شناخت مثبت هستند. این افراد کمتر دچار کم‌رویی، خجالت، نگرانی، دل‌شوره، وحشت و ترس می‌شوند و سطح کارایی و فعالیت‌های اجتماعی آن‌ها بالاست (مک‌کری و کاستا، ۲۰۰۸). بسیاری از این ویژگی‌های ذکر شده می‌توانند نقش مؤثر و مثبتی در جهت سازگاری دانشجویان داشته باشند؛ به‌عنوان مثال، می‌توان ذکر کرد که دانشجویانی که به‌صورت گروهی به انجام کارهای خود می‌پردازند (سازگاری اجتماعی)، می‌توانند از توانایی‌های یکدیگر بهره‌مند شده و از این طریق مشکلات و مسائل خود را حل کنند (سازگاری شخصی - عاطفی). همچنین، توانایی اظهارکنندگی بالای این افراد نیز می‌تواند زمینه موفقیت آن‌ها را در آزمون‌های شفاهی و فعالیت‌های کلاسی به‌صورت گزارش درسی فراهم کند که در نهایت این ویژگی‌ها به موفقیت و

پیشرفت آن‌ها (سازگاری تحصیلی) منجر می‌شود که همین موفقیت و پیشرفت نیز می‌تواند متعاقباً به‌عنوان یک عامل انگیزشی قوی عمل کند (لایدرا، پالمن و الیک^۱، ۲۰۰۷).

افراد گشوده به تجربه، فعالانه به جست‌وجوی تجربه‌های بیرونی می‌پردازند و آمادگی بیشتری دارند که به عقاید دیگران فکر کنند و واکنش نشان دهند. آنها، افراد کنجکاوی هستند که از فرایند پژوهش و کشف چیزهای تازه لذت می‌برند (مک‌کری و کاستا، ۲۰۰۸)؛ پس می‌توان انتظار داشت دانشجویی با داشتن این ویژگی‌ها، بتواند در کوتاه‌ترین زمان با محیط جدید (دانشگاه) سازگار شود. 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. این ویژگی منجر به علاقه‌مندی به انجام کارهای گروهی می‌شود (جنسن^۲، ۲۰۱۵). همچنین، این صفت در فراگیران موجب برقراری و حفظ رابطه مناسب و سودمند با همکلاسی‌ها، معلم و پیشرفت تحصیلی (نصیحت‌کن، ۱۳۸۹) و به‌دست آوردن سازگاری تحصیلی و سازگاری اجتماعی و به‌دنبال آن سازگاری با دانشگاه خواهد شد. افراد وظیفه‌گرا به برنامه‌مند بودن، سازماندهی امور، جهت‌گیری زندگی، به تأخیراندازی لذت و پیروی از هنجارها و قوانین تمایل دارند (فایارد، روبرتس، روبینز و واتسون^۳، ۲۰۱۲). دانشجویان دارای این ویژگی‌ها با پشتکار و مسئولیت‌پذیری بیشتری به تحصیل خود ادامه داده، در نتیجه به موفقیت و پیشرفت بالاتری رسیده (پتسکا^۴، ۲۰۰۶) و سازگاری بهتری را نیز از خود نشان می‌دهند.

همچنین، یافته‌ها نشان دادند که اهداف تبحرگرایی و عملکردگرایی با سازگاری دانشجویان با دانشگاه رابطه مثبت معنی‌دار دارند. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های الیاس و همکاران (۲۰۱۰)، سنکو و همکاران (۲۰۱۳)، حیدری و دانشی (۲۰۱۵) و سلیمانی‌فر و شعبانی (۱۳۹۲) همسو است. افراد با اهداف تبحرگرایی به دلیل اینکه سخت‌تر و دقیق‌تر تلاش می‌کنند، احتمالاً

^۱ . Laidra, Pullman, & Allik

^۲ -Jensen

^۳ -Fayard, Roberts, Robins, Watson

^۴ -Petska

احساس شایستگی بیشتری نیز دارند و از آنجا که این هدف نیازمند جوشش درونی و انتخاب آزاد برای افراد است، موجب ارضای خودمختاری در فرد می‌شود. افراد با هدف تبحرگرایی احتمالاً ارتباط قوی‌تری با دیگران دارند و به دنبال برتری بر دیگران نیستند. به همین دلیل در ارتباط با دیگران احساس رضایت بیشتری دارند (هاراکوئیکز، بارون، تویر، کارتر و ایوت^۱، ۲۰۰۰). با توجه به ویژگی‌های ذکر شده می‌توان گفت، دانشجویان دارای این هدف‌گرایی، در امر تحصیل و سازگاری با محیط آموزشی موفق هستند.

افرادی که اهداف عملکردگرایی دارند نیز، به دنبال اثبات شایستگی خود در جمع‌هایی هستند که به‌طور بالقوه روحیه رقابت را القا می‌کنند. در چنین شرایطی، معیارهای عینی به‌عنوان آشکارترین و قابل دسترس‌ترین ملاک برای ارزشیابی افراد هستند؛ بنابراین، افراد مذکور با برتر نشان دادن خود در این ملاک‌ها، به دنبال نشان دادن شایستگی خود در مقایسه با دیگران هستند و تمام تلاش و تمرکز آنان در رسیدن به این هدف هدایت می‌شود. گرفتن نمرات بالا یکی از واضح‌ترین ملاک‌های ابراز و نمایش شایستگی است (سنکو و همکاران، ۲۰۱۳). تحقق این امور با افزایش سازگاری دانشجو همراه است.

در این پژوهش، مشخص شد که متغیر روان‌نژندخویی، می‌تواند به‌طور منفی و معنی‌داری سازگاری دانشگاهی دانشجویان و همه ابعاد آن (تحصیلی، اجتماعی، شخصی - عاطفی و دلبستگی مؤسسه‌ای) را پیش‌بینی کند. نتایج حاصل با نتایج پژوهش نصیحت‌کن (۱۳۸۹) و نیازی (۱۳۹۲) همسویی دارد. روان‌نژندخویی یکی از ویژگی‌های شخصیتی است که در یک‌سوی پیوستار آن ثبات عاطفی و اضطراب پایین و در سوی دیگر پیوستار بی‌ثباتی و اضطراب بالا را در بین افراد می‌توان مشاهده کرد؛ بنابراین، دانشجویانی که سطوح بالایی از روان‌نژندخویی و به تبع آن اضطراب و بی‌ثباتی عاطفی را نشان می‌دهند، نمی‌توانند از انگیزه مناسب برای پیشرفت برخوردار باشند (لایدر و همکاران، ۲۰۰۷). پس با وجود اضطراب،

¹ -Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter, & Elliot

نگرانی و پایین بودن عزت نفس در این گونه افراد و ازطرفی نبود انگیزه برای انجام فعالیت‌های تحصیلی، پایین بودن سازگاری شخصی - عاطفی، اجتماعی و تحصیلی دور از انتظار نخواهد بود. ازطرفی دیگر نبود سازگاری تحصیلی، اجتماعی و شخصی - عاطفی دانشجو، بازخوردهای منفی را از جانب اطرافیان در پی خواهد داشت. نتیجه اینکه، دانشجو احساس رضایت (دلبستگی به دانشگاه) و سازگاری کمتری با محیط دانشگاه خواهد داشت.

همچنین، نتایج نشان داد که متغیر توافق‌پذیری می‌تواند به‌طور مثبت و معنی‌دار پیش‌بینی‌کننده سازگاری دانشگاهی دانشجویان و ابعاد سازگاری شخصی - هیجانی و دلبستگی مؤسسه‌ای باشد. نتایج حاصل همسو با نتایج پژوهش‌های حسینی و بهزادفر (۱۳۹۳) و ضرغام‌حاجبی و همکاران (۲۰۱۵) است. افراد توافق‌پذیر، دوست‌داشتنی؛ گرم؛ همدل؛ مؤدب؛ قابل‌اعتماد و دل‌واپس آسایش دیگران بوده و به همین دلیل مشارکت‌جو و یاری‌رسان هستند (گریانو و توبین^۱، ۲۰۰۹). کمک و یاری‌رساندن به دیگران و احساس توانمندی ناشی از آن (سازگاری شخصی - عاطفی) بر کلیه فعالیت‌های فرد به‌خصوص در دوران تحصیل اثر مثبت می‌گذارد و موجب می‌شود فرد در دلبستگی به محیط آموزشی و سازگاری با آن موفق باشد.

نتایج دیگر حاکی از آن بود که متغیر وظیفه‌گرایی، می‌تواند به‌طور مثبت و معنی‌داری سازگاری دانشگاهی دانشجویان و ابعاد سازگاری تحصیلی، اجتماعی و دلبستگی مؤسسه‌ای را پیش‌بینی کند. این نتایج با نتایج پژوهش‌های نصیحت‌کن (۱۳۸۹)، کورتز و همکاران (۲۰۱۲)، حکیمی‌داریسینوئیه و تجربه‌کار (۱۳۹۳) و لیانوز (۲۰۱۵) همسو است. افراد دارای نمره بالا در صفت وظیفه‌گرایی دارای ویژگی‌هایی مانند نظم، تلاش، سخت‌کوشی و دقت هستند. این ویژگی‌ها موجب می‌شوند یادگیرندگان با نمره بالا در این صفت شخصیتی، با پشتکار و پیشرفت‌مداری بیشتری به تحصیل خود ادامه دهند (مارسلا، ۲۰۱۵)؛ در نتیجه، به موفقیت

¹ - Graziano & Tobin

تحصیلی، برخورداری از حمایت اجتماعی ناشی از پیشرفت تحصیلی و سازگاری اجتماعی و به‌دنبال آن دلبستگی و سازگاری با محیط آموزشی (دانشگاه) دست یابند.

متغیر گشودگی به تجربه توانسته است، سازگاری تحصیلی دانشجویان را به‌طور مثبت و معنی‌داری پیش‌بینی کند. این نتیجه همسو با نتایج پژوهش‌های استین‌مایر، بیپ و اسپینات (۲۰۱۱)، جنسن (۲۰۱۵)، مارسلا (۲۰۱۵) و نیازی (۱۳۹۲) است. در تبیین این یافته می‌توان گفت، از آنجا که عامل گشودگی به تجربه با خردمندی، گشودگی درمقابل ایده‌های جدید، علائق فرهنگی، نگرش‌های تربیتی و خلاقیت مرتبط است (مک‌کری و کاستا، ۲۰۰۸)، بالا بودن موفقیت‌های تحصیلی و سازگاری تحصیلی در دانشجویان با تجربه‌ی باز، قابل‌انتظار است.

نتایج دیگر نشان داد، متغیر برون‌گرایی می‌تواند به‌طور مثبت و معنی‌دار پیش‌بینی‌کننده سازگاری اجتماعی دانشجویان باشد. نتایج حاصل از این بررسی با نتایج پژوهش‌های کورتز و همکاران (۲۰۱۲) و لیانوز (۲۰۱۵) همسویی دارد. مک‌کری و کاستا (۲۰۰۸) فعالیت‌های جسمی و کلامی بالا، گروه‌گرایی، قاطع بودن و هیجان‌خواهی (هیجان‌های مثبت) را برای ویژگی شخصیتی برون‌گرایی برشمرده‌اند. با توجه به مطالب مذکور می‌توان گفت، دانشجوی دارای ویژگی شخصیتی برون‌گرایی، از سازگاری اجتماعی بالایی برخوردار خواهد بود.

افزون بر این، نتایج رگرسیون نشان داد هدف تبحرگرایی می‌تواند به‌طور مثبت و معنی‌داری سازگاری دانشگاهی دانشجویان و همه ابعاد آن (تحصیلی، اجتماعی، شخصی - هیجانی و دلبستگی مؤسسه‌ای) را پیش‌بینی کند. نتایج حاصل با نتایج پژوهش‌های دوپیرات و مارین (۲۰۰۵)، عاشوری و همکاران (۱۳۹۲)، بدری‌گرگری و همکاران (۱۳۹۳) و ربانی و یوسفی (۱۳۹۳) همسویی دارد. فراگیران با هدف تبحرگرایی بر روی یادگیری، تسلط بر تکلیف، کسب مهارت‌های جدید، ایجاد یا بالا بردن شایستگی خود، تلاش برای انجام کاری چالش‌انگیز و تلاش برای رسیدن به درک و بینش تمرکز می‌کنند (لو، هوگان و پاریس^۱، ۲۰۱۱). همچنان که

¹ - Luo, Hogam, & Paris

وان بوکل و مارتین^۱ (۲۰۱۴) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که جهت‌گیری هدف تبحرگرایی افراد با بسیاری از الگوهای انطباقی (رفتار سازگارانه)، از قبیل پشتکار در تکالیف و سطوح بالای علاقه در انجام تکالیف حتی زمانی که با موقعیت‌های چالش‌انگیز تحصیلی روبه‌رو می‌شوند، رابطه دارد. از طرف دیگر، این افراد به دنبال برتری بر دیگران نیستند؛ به همین دلیل در ارتباط با دیگران احساس رضایت بیشتری دارند (الیوت و مک‌گریگور، ۲۰۰۱). در نتیجه، می‌توانیم شاهد سازگاری تحصیلی، شخصی-عاطفی، اجتماعی و در نهایت رضایت از محیط آموزشی در فراگیران با جهت‌گیری تبحرگرایی باشیم.

از دیگر نتایج پژوهش حاضر این بود که هدف عملکردگرایی می‌تواند به‌طور مثبت و معنی‌دار پیش‌بینی‌کننده سازگاری تحصیلی دانشجویان باشد. نتایج حاصل با نتایج پژوهش‌های سنکو و همکاران (۲۰۱۳)، بدری‌گرگی و همکاران (۱۳۹۳) و ربانی و یوسفی (۱۳۹۳) همسو است. هدف عملکردگرایی افرادی را شامل می‌شود که تمایل به نشان دادن ارزش خود نسبت به دیگران را دارند و هدف آن‌ها از یادگیری، تأیید شایستگی یا توانایی خود است (الیوت و مک‌گریگور، ۲۰۰۱). فراگیرانی با این نوع جهت‌گیری می‌خواهند در محیط آموزشی بهتر از دیگران عمل کرده و همیشه به مقایسه عملکرد خود با دیگران گرایش دارند (گرت^۲ و دوویک، ۲۰۰۳). این افراد به‌منظور رقابت با دیگران و اثبات توانایی خود، مشتاقانه به انجام تکالیف تحصیلی می‌پردازند که نتیجه آن موفقیت‌های تحصیلی و سازگاری تحصیلی خواهد بود.

همچنین، نتایج حاکی از آن بود که هدف تبحرگرایی توانسته است به‌طور منفی و معنی‌دار پیش‌بینی‌کننده سازگاری دانشگاهی دانشجویان و سازگاری تحصیلی و سازگاری شخصی-هیجانی باشد. در هدف تبحرگرایی، افراد سعی در اجتناب از شکست دارند و در پی آن هستند که تکالیف را به‌طور کامل انجام دهند (آسوکو و کالو، ۲۰۱۶)؛ بنابراین، دانشجویانی که دارای جهت‌گیری تبحرگرایی هستند، ممکن است در دوران تحصیل به‌خاطر انجام تکالیف تحصیلی

^۱ - Van Boekel & Martin

^۲ - Grant & Dweck

به‌صورت کامل، دچار اضطراب شده و مشکلات جسمی و روانی برای آن‌ها به‌وجود آید. بروز این موارد باعث کاهش سازگاری شخصی-هیجانی و سازگاری تحصیلی دانشجو شده، درنهایت سازگاری دانشجو با دانشگاه در سطح پایین قرار می‌گیرد. در مورد هدف عملکردگریزی، نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که این هدف‌گرایی نتوانسته است سازگاری دانشگاهی دانشجویان و ابعاد آن را پیش‌بینی کند. این نتیجه ناهمسو با نتایج پژوهش‌های عاشوری و همکاران (۱۳۹۲)، بدری‌گرگری و همکاران (۱۳۹۳) و ربانی و یوسفی (۱۳۹۳) است. همچنین، پژوهش‌الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱) نشان می‌دهد، هدف عملکردگریزی، هدفی ناسازگارانه است و همواره با پیامدهای نامناسبی همراه است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که به‌دلیل وجود فرایندهای متضاد، فرایند مثبت به‌دلیل وجود بُعد عملکرد و فرایند منفی به‌دلیل وجود بُعد گریز (اجتناب)، پیش‌بینی‌کنندگی دقیق برای هدف عملکردگریزی کاری دشوار است. در این نوع جهت‌گیری نوعی ترس وجود دارد، ترس و اجتناب از وارد عمل شدن که باعث می‌شود این جهت‌گیری نتواند مثل جهت‌گیری‌های دیگر موجب سازگاری شود.

از محدودیت‌های این پژوهش می‌توان گفت، با توجه به اینکه نمونه این پژوهش شامل دانشجویان یک دانشگاه بود، یافته‌های به‌دست‌آمده قابل‌تعمیم به دانشجویان دانشگاه‌های دیگر نیست؛ بنابراین، انجام پژوهش روی دانشجویان دانشگاه‌های مختلف و همچنین مقایسه نتایج حاصل می‌تواند تعمیم‌پذیری بیشتری ایجاد کند. پیشنهاد می‌شود، در پژوهش‌های آتی علاوه‌بر عوامل فردی مؤثر در سازگاری دانشجویان با دانشگاه، از عوامل خانوادگی نیز استفاده شود.

درمجموع، براساس یافته‌های حاصل از این پژوهش و مشخص شدن نقش ویژگی‌های شخصیتی و هدف‌گرایی در سازگاری دانشجویان با دانشگاه، به مسئولان دانشگاه‌ها پیشنهاد می‌شود، برنامه‌ریزی و خدمات آموزشی مناسبی را در جهت افزایش سازگاری دانشجویان با دانشگاه ارائه دهند و برای آگاهی‌مدرسان از ویژگی‌های شخصیتی و هدف‌گرایی در دانشجویان و همچنین آگاهی دانشجویان در این زمینه، اقدامات لازم را انجام دهند. بدیهی است توجه به موارد پیش‌گفته، می‌تواند موجب تسهیل حرکت دانشجویان به سمت موفقیت‌های تحصیلی و

انطباق بهتر آنان با محیط آموزشی و در نتیجه کاهش مسائل و مشکلات ناشی از ناسازگاری با محیط دانشگاه در آنان شود.

منابع و مآخذ

۱. اکبری، مهرداد؛ آقاییوسفی، علیرضا (۱۳۸۹). رابطه بین هوش سیال، ابعاد شخصیت (برون‌گرایی، روان‌رنجوری و روان‌پریشی) و هوش هیجانی با موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان مقطع دبیرستان. فصلنامه روان‌شناسی کاربردی، ۴ (۲)، ۴۴-۵۷.
۲. بدری‌گرگری، رحیم؛ بیرامی، منصور؛ دبیری، سولماز (۱۳۹۳). مدل پیش‌بینی رضایت و پیشرفت تحصیلی از طریق کمال‌گرایی دو بُعدی و اهداف پیشرفت در دانش‌آموزان مقطع دبیرستان. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۱۰ (۳۳)، ۲۱-۴۵.
۳. پروین، لارنس‌ای؛ جان، اولیورپی (۱۳۹۴). شخصیت: نظریه و پژوهش. ترجمه محمدجعفر جوادی و پروین کدیور. تهران: نشر آبیژن. (تاریخ انتشار به زبان اصلی: ۲۰۰۰)
۴. حسینی، سودابه؛ بهزادفر، مرجان (۱۳۹۳). بررسی رابطه بین ویژگی‌های شخصیتی براساس مدل پنج‌عاملی شخصیت با سلامت روانی دانشجویان دانشگاه پیام‌نور مرکز کرمانشاه. اولین کنفرانس سراسری توسعه پایدار در علوم تربیتی و روان‌شناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی. تهران: مؤسسه آموزش عالی مهر اروند، مرکز راهکارهای دستیابی به توسعه پایدار.
۵. حکیمی‌داریسینوئی، حسن؛ تجربه‌کار، مهشید (۱۳۹۳). بررسی رابطه بین کیفیت ارتباط معلم و دانش‌آموز و ویژگی‌های شخصیت با سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان مدارس راهنمایی. اولین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روان‌شناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی. تهران: مؤسسه آموزش عالی مهر اروند، مرکز راهکارهای دستیابی به توسعه پایدار.
۶. خرماپی، فرهاد؛ خیر، محمد (۱۳۸۶). بررسی رابطه هدف‌گرایی و رویکرد دانشجویان به یادگیری. فصلنامه روان‌شناسی دانشگاه تبریز، ۲ (۷)، ۱۳۸-۱۲۴.
۷. خرماپی، فرهاد؛ فرمانی، اعظم (۱۳۹۳). بررسی شاخص‌های روان‌سنجی فرم کوتاه پرسشنامه پنج‌عاملی بزرگ شخصیت. فصلنامه روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی، ۴ (۱۶)، ۲۹-۳۹.

۸. درتاج، فریبرز (۱۳۹۲). رابطه ارزش تکلیف و اضطراب امتحان: بررسی نقش واسطه‌ای جهت‌گیری هدفی. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۹(۲۷)، ۹۷-۱۱۳.
۹. ربانی، زینب؛ یوسفی، فریده (۱۳۹۳). رابطه باورهای انگیزشی و پیشرفت تحصیلی با واسطه‌گری انواع جهت‌گیری هدف و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی. فصلنامه روان‌شناسی، ۱۸(۳)، ۲۶۲-۲۴۷.
۱۰. سلیمانی‌فر، امید؛ شعبانی، فرزانه (۱۳۹۲). رابطه بین خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت با سازگاری تحصیلی دانشجویان کارشناسی سال اول دانشگاه شهید چمران اهواز. مجله مطالعات روان‌شناسی تربیتی، ۱۰(۱۷)، ۸۳-۱۰۴.
۱۱. عاشوری، جمال؛ آزادمرد، شهنام؛ جلیل آبکنار، سیده سمیه؛ معینی‌کیا، مهدی (۱۳۹۲). الگوی پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی براساس راهبردهای شناختی و فراشناختی، جهت‌گیری هدف‌های پیشرفت و هوش معنوی در درس زیست‌شناختی. فصلنامه روان‌شناسی مدرسه، ۲(۴)، ۱۱۸-۱۳۶.
۱۲. صادقی، منصوره‌السادات؛ مظاهری، علی؛ حیدری، محمود (۱۳۹۰). بررسی رابطه رفتارهای ارتباطی - نظارتی والدین در وضعیت‌های مختلف تحصیلی و اجتماعی فرزندان دانشجو. فصلنامه خانواده‌پژوهی، ۲۵، ۳۵-۵۵.
۱۳. فیست، جس؛ فیست، جی. گریگوری (۱۳۹۵). نظریه‌های شخصیت. (ترجمه یحیی سیدمحمدی). تهران: نشر روان. (تاریخ انتشار به زبان اصلی ۲۰۰۲).
۱۴. قالبی حاجیوند، رستم؛ حیدری، روح‌الدین؛ خادمی، غلامرضا؛ حیدری، مجید، اسحاق، لیلا (۱۳۹۴). رابطه ویژگی‌های شخصیتی با رضایت شغلی و سلامت روان در معلمان مقاطع ابتدایی و راهنمایی. دومین کنفرانس ملی و اولین کنفرانس بین‌المللی پژوهش‌های نوین در علوم انسانی. تهران: مؤسسه مدیران ایده‌پرداز پایتخت ویرا.
۱۵. نصیحت‌کن، زهراسادات (۱۳۸۹). رابطه سازگاری تحصیلی با ویژگی‌های شخصیتی و نگرش مذهبی دانشجویان دختر دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی. تهران: دانشگاه علامه طباطبایی.

۱۶. نیازی، مجید (۱۳۹۲). بررسی رابطه ویژگی‌های شخصیتی و انگیزش پیشرفت با سازگاری تحصیلی در دانش‌آموزان پسر سال سوم مقطع متوسطه شهر تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روان‌شناسی تربیتی. تهران: دانشگاه تربیت‌دبیر شهید رجایی.

17. Ames, C. (1992). Classrooms: goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 48, 261-271.

18. Amini, L; Heidary, M; Daneshparvar, H. (2015). Personality Traits and their Impacts on the Mental Health of Battered Women. *Journal of Midwifery & Reproductive Health*, 3(2), 349-354.

19. Asuquo, I. M; Kalu, I. M. (2016). Goal orientation, adaptive learning strategies and academic achievement of community health students in primary health care. *British Journal of Education, Society & Behavioral Science*, 13(1), 1-10.

20. Baker, R. W; Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 179-189.

21. Baker, R.W; Siryk, B. (1989). *Student Adaptation to College Questionnaire (SACQ): Manual*. Los Angeles: Western Psychological Services.

22. Crede, M; Niehorster, S. (2012). Adjustment to college as measured by the students' adaptation to college questionnaire: A quantitative review of its structure and relationships with correlates and consequences. *Educational Psychology Review*, 24, 133-165.

23. Dorros, S; Hanzal, A; Segrina, C. (2008). The big five personality traits and perceptions of touch to intimate and nonintimate body regions. *Journal of Research in Personality*, 42, 1067-1073.

24. Dupeyrat, C; Marine, C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 43-59.

25. Elias, H; Noordin, N; Mahyuddin, R. H. (2010). Achievement motivation and self-efficacy in relation to adjustment among University students. *Journal of Social Sciences*, 6(3), 333-339.

26. Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169-189.

27. Elliot, A. J; McGregor, H. A. (2001). *A 2 × 2 achievement goal framework*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501- 519.
28. Elliot, A. J; McGregor, H. A; Gable, S. (1999). *Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis*. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 549.
29. Fayard, J. V; Roberts, B. W; Robins, R. W; Watson, D. (2012). *Uncovering the affective core of conscientiousness: The role of self-conscious emotions*. *Journal of personality*, 80(1), 1-32.
30. Friedlander, L. J., Reid, G. J., Shupak, N., Cribbie, R. (2007). *Social support, self-esteem, and stress as predictors of adjustment to university among first-year undergraduates*. *Journal of College Student Development*, 48(3), 259–274.
31. Goldberg, L. R. (1999). *A broad-bandwidth, public-domain, personality inventory measuring the lower-level facets of several five-factor models*. In I. Mervielde, I. Deary, F. De Fruyt, & F. Ostendorf (Eds.), *Personality psychology in Europe (Vol. 7, pp.1-28)*. Tilburg, the Netherlands: Tilburg University Press.
32. Grant, H; & Dweck, C. S. (2003). *Clarifying achievement goals and their impact*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(3), 541-553.
33. Graziano, W. G; Tobin, R. M. (2009). *Agreeableness*. In M. R. Leary & R. H. Hoyle (Eds.), *Handbook of individual differences in social behavior (pp. 46–61)*. New York, NY, US: Guilford Press
34. Gul, F; Shehzad, S. (2012). *Relationship between metacognition, goal orientation and academic achievement*. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47, 1864–1868.
35. Harackiewicz, J. M; Barron, K. E; Tauer, J. M; Carter, S. M; Elliot, A. J. (2000). *Short-term and long-term consequences of achievement goals: Predicting interest and performance over time*. *Journal of Educational Psychology*, 92 (2), 316–330.
36. Heydarei, A; Daneshi, R. (2015). *An investigation on the relationship of family emotional climate, personal-social adjustment and achievement motivation with academic achievement and motivation among third grade high school male students of Ahvaz*. *Journal of Applied Linguistics and Language Learning*, 1(1), 6-13.

37. Ishak, N. A; Daitawi, M. T; Ibrahim, Y. S; Mustafa, F. T. (2011). *Moderating effect of gender mediator variable distinction in social psycholo-gical research: Conceptual, strategic and statistical consideration. Journal of Personality and Social Psychology, 51, 1173-1182.*
38. Jensen, M. (2015). *Personality traits, learning and academic achievements. Journal of Education and Learning, 4(4), 91-118.*
39. Kemmelmeier, M; Danielson, C; Bastten, J. (2005). *What's in a grade? Academic success and political orientation. Personality and Social Psychology Bulletin, 31, 1386-1399.*
40. Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling (3rd. Ed.). NY: Guilford Press.*
41. Kurtz, J. E; Puher, M.A; Cross, N. A. (2012). *Prospective prediction of college adjustment using self and informant rated personality traits. Journal of Personality Assessment, 94(6), 630-637.*
42. Laidra, K; Pullman, H; Allik, J. (2007). *Personality and intelligence as predictors of academic achievement: A cross-sectional study from elementary to secondary school. Journal of Personality and Individual Differences, 42(3), 441-451.*
43. Lianos, P.G. (2015). *Parenting and social competence in school: The role ofpreadolescents' personality traits, Journal of Adolescence, 41, 109-120.*
44. Luo, W; Hogan, D; Paris, S. G. (2011). *Predicting Singapore students' achievement goals in their English study: Self-construal and classroom goal structure. Learning and Individual Differences, 21(5), 526-535.*
45. Marcela, V. (2015). *Learning strategy, personality traits and academic achievement of university students. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 174, 3473-3478.*
46. McCrae, R. R; Costa, P. T. (1987). *Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers. Journal of Personality and Social Psychology, 52(1), 81-90.*
47. McCrae, R. R; Costa, P. T. (2008). *Empirical and theoretical status of the five-factor model of personality traits. The SAGE handbook of personality theory and assessment, 1, 273-294.*

48. Nazione, S; Laplante, C; Smith, S. W; Cornacchione, J; Russell, J; Stohl, C. (2011). Memorable messages for navigating college Life. *Journal of Applied Communication Research*, 39(2), 123–143.
49. Petska, K. S. (2006). Using personality variables to predict academic success in personalized system of instruction. For the Degree of Doctor of Philosophy, University of Nebraska-Lincoln.
50. 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*, (pp. 451–502) San Diego, CA: Academic Press.
51. Pintrich, P. R; Marx, R. W; Boyle, R. A. (1993). Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review of Educational Research*, 63, 167-199.
52. Reed-Victor, E. (2004). Individual differences and early school adjustment: Teacher appraisals of young children with special needs. *Early Child Development and Care*, 174(1), 59-79.
53. Rienties, B; Tempelaar, D. (2013). The role of cultural dimensions of international and Dutch students on academic and social integration and academic performance in the Netherlands. *International Journal of Intercultural Relations*, 37(2), 188–201.
54. Senko, C., Durik, A. M., Patel, L., Lovejoy, C. M., & Valentiner, D. (2013). Performance-approach goal effects on achievement under low versus high challenge conditions. *Learning and Instruction*, 23(1), 60–68.
55. Seong, C. (2014). College freshmen's self-efficacy, effort regulation, perceived stress and their adaptation to college. *Asian Journal of Humanities and Social Sciences*, 2(2), 107-117.
56. Steinmayr, R; Bipp, T; Spinath, B. (2011). Goal orientations predict academic performance beyond intelligence and personality. *Learning and Individual Differences*, 21(2), 196–200.
57. Suso-Ribera, C; Gallardo-Pujol, D. (2016). Personality and health in chronic pain: Have we failed to appreciate a relationship? *Personality and Individual Differences*, 96, 7–11.
58. Tian, L; Yu, T; Huebner, E. S. (2017). Achievement goal orientations and adolescents' subjective well-being in school: The mediating roles of academic social comparison directions. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-11.

59. Turner, E. A; Chandler, M; Heffer, R. W. (2009). *The influence of parenting styles, achievement motivation, and self-efficacy on academic performance in college students. Journal of College Student Development, 50(3), 337–346.*
60. Van Boekel, M; Martin, J. M. (2014). *Examining the relation between academic rumination and achievement goal orientation. Individual Differences Research, 12(4), 153–169.*
61. Wu, H; Garza, E; Guzman, N. (2015). *International student's challenge and adjustment to college. Education Research International, 1–9. <http://doi.org/10.1155/2015/202>.*
62. Zargham Hajebi, M; Naeimian, N; Arsanjani, M. (2015). *A study on role of personality traits and stress coping styles in mental wellbeing of students. Buletin Teknologi Tanaman, 12(2), 381-386.*