

## رابطه اخلاق و وظیفه‌گرا و اهداف پیشرفت: نقش واسطه‌ای منبع کنترل<sup>۱</sup>

محسن آربزی\* و فرهاد خرمائی\*

### چکیده

این پژوهش با هدف بررسی رابطه اخلاق و وظیفه‌گرا و اهداف پیشرفت با واسطه‌گری منبع کنترل به انجام رسیده است. پژوهش حاضر به روش توصیفی - همبستگی انجام گرفت. جامعه آماری پژوهش شامل دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه شیراز بودند؛ که از آن میان ۴۴۰ دانشجو (۲۲۱ دختر) و (۲۱۹ پسر) به شیوه نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند؛ و به پرسشنامه‌های اخلاق و وظیفه‌گرا، منبع کنترل و اهداف پیشرفت پاسخ دادند. جهت پاسخگویی به فرضیه‌های پژوهش از تحلیل مسیر در مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده گردید. نتایج نشان داد که اگرچه وظیفه‌شناسی و معتمد بودن با هر سه هدف پیشرفت عملکردگرایی، تبحرگرایی و تبحرگریزی رابطه مثبت و معنی‌دار دارند؛ اما با هدف عملکردگرایی میزان رابطه بیشتر است. همچنین نتایج نشان داد که منبع کنترل می‌تواند در رابطه بین اخلاق و وظیفه‌گرا و اهداف پیشرفت واسطه‌گری کند. از دیگر نتایج این پژوهش می‌توان به رابطه معنی‌دار منبع کنترل درونی و بیرونی با هر سه هدف پیشرفت حاضر در پژوهش اشاره کرد. نتایج این پژوهش به توسعه دانش نظری در مورد نقش پیشایندی منش‌های اخلاقی و منبع کنترل در رابطه با اهداف پیشرفت کمک شایانی می‌کند. همچنین به لحاظ کاربردی، تلویح نتایج پژوهش آن است که با آموزش منش‌های اخلاقی و وظیفه‌شناسی و معتمد بودن و بازآموزی اسنادی (منبع کنترل) می‌توان به رشد اهداف پیشرفت مناسب کمک نمود.

کلید واژگان: اخلاق و وظیفه‌گرا، اهداف پیشرفت، منبع کنترل

<sup>۱</sup>. این مقاله برگرفته از پایان نامه کارشناسی ارشد نویسنده اول است.

\* بخش روان‌شناسی تربیتی دانشگاه شیراز. Mohsenarbezi20@gmail.com

## **Relationship between moral conscientiousness and Achievement goal: The mediating locus of control**

Mohsen Arbezi\*, Farhad Khormaei,\*

### **Abstract**

This study aims to examine the relationship between moral conscientiousness and goals of progress with source-mediated control. This research was a descriptive-correlational study. The statistical population of the study consisted of undergraduate students of Shiraz University, from which 440 students (221 girls) and (219 boys) were selected through multistage cluster random sampling. They responded to task-oriented ethics questionnaires, locus of control, and goals of progress. To respond to the research hypotheses, path analysis was used in structural equation modeling. The results showed that although conscientious and trustworthy with all three achievement goals performance approach, mastery approach & mastery avoidance Have a positive and significant relationship; But with performance approach the relationship is greater. The results also showed that locus of control can mediate the relationship between moral conscientiousness and achievement goal. The results of this study contribute to the development of theoretical knowledge about the antecedent role of moral conscientiousness and locus of control in relation Achievement goal. Also, in practical terms, the implication of the research results is that by moral character, conscientious, and trustworthy (locus of control) can help develop appropriate development goals.

**Keywords:** Moral conscientiousness, Achievement goal, Locus of control

### **مقدمه**

اهداف پیشرفت یا هدف‌گرایی<sup>۱</sup> سازه‌ای بسیار مهم در حوزه انگیزش و یادگیری است. منظور از هدف‌گرایی همان معانی هستند که افراد برای رفتار پیشرفت خود در نظر می‌گیرند (ریان و پینتریچ، ۱۹۹۷). اهداف پیشرفت بر چهار

---

\* Department of Educational Psychology, Shiraz University, I. R. Iran.

نوع تقسیم می‌شوند: ۱- تبحرگرایی<sup>۲</sup> ۲- عملکردگرایی<sup>۳</sup> ۳- تبحرگرایی<sup>۴</sup> ۴- عملکردگرایی<sup>۵</sup> (الیوت، فونسکا و مولر، ۲۰۰۶).

تبحرگرایی عبارت است از: متمرکز شدن بر یادگیری و افزایش شایستگی، تسلط بر تکلیف بر اساس معیارهای پیشرفت تعیین شده توسط خود، بدست آوردن مهارت‌های جدید، تلاش برای غلبه کردن بر کارهای چالش‌برانگیز و دستیابی به درک و بینش (ایمز، ۱۹۹۲؛ دووک و لگت، ۱۹۹۸؛ مائر و میجلی، ۱۹۹۱؛ میگلی و همکاران، ۱۹۹۸؛ نیکولز، ۱۹۸۴). عملکردگرایی به معنای تلاش برای بهترین بودن در گروه یا کلاس، تلاش برای بهتر از دیگران بودن، استفاده از معیارهای مقایسه اجتماعی، چگونگی مورد قضاوت قرار گرفتن توانایی نسبت به دیگران و بی-توجهی نسبت به قضاوت‌هایی که حاکی از توانایی کم هستند (ایمز، ۱۹۹۲؛ دووک و لگت، ۱۹۹۸؛ میگلی و همکاران، ۱۹۹۸). تبحرگرایی نیز عبارت از اجتناب از بدفهمی و یا اجتناب از تسلط‌نیافتن بر تکلیف است (الیوت، ۱۹۹۹؛ پینتریچ، ۲۰۰۰ a). برخی از یادگیرندگان از معیارهایی همچون بد نفهمیدن یا غلط انجام ندادن که خود وضع کرده‌اند، برای عملکرد خود استفاده می‌کنند. این یادگیرندگان نه به خاطر مقایسه اجتماعی (اهداف عملکردی) بلکه به دلیل معیارهای بالایی که برای خود برمی‌گزینند، برای غلط انجام ندادن تکالیف تلاش می‌نمایند (پینتریچ، ۲۰۰۰ b). عملکردگرایی عبارت از تلاش برای اجتناب از حقارت و جلوگیری از احمق به نظر رسیدن نسبت به دیگران است. فراگیران با این جهت‌گیری از معیارهایی همچون نگرفتن بدترین نمره‌ها و یا نداشتن بدترین عملکرد در کلاس استفاده می‌کنند (پینتریچ، ۲۰۰۰ b).

در نظریه اهداف پیشرفت، بستگی به اینکه فرد چه نوع دلایلی برای اهداف خود دارد، نوع هدف‌گرائی او متفاوت است (یوردان و مائر، ۱۹۹۵). از جمله چالش‌هایی که در این پژوهش مطرح است، پاسخ برای این مسأله است که آیا اخلاق می‌تواند با اهداف پیشرفت مرتبط باشد؟ برخی از پژوهشگران در تعریف اخلاق بیان داشته‌اند که: در بافت اجتماعی، اخلاق سیستمی است که توسط انسان‌ها برای کار و ارتباط با یکدیگر ایجاد می‌شود و در بردارنده استدلال، منطق و هنجارها است (وونگ، ۲۰۰۶). همچنین اخلاق را توافقی رایج و تعادلی اجتماعی می‌دانند که بر نحوه رفتار و برخورد افراد تمرکز دارد (فلیپل، صاحب‌ا، ویک و رادفر، ۲۰۱۶).

با ظهور روان‌شناسی مثبت‌گرا و توجه به افزایش کیفیت زندگی افراد، پژوهش‌ها نشان داد که ویژگی‌های اخلاقی با بسیاری از متغیرهای مثبت روان‌شناسی رابطه دارد (سلیگمن، ۲۰۰۲). در این پژوهش شاخص اخلاق، اخلاق وظیفه‌گرا با دو مؤلفه وظیفه‌شناسی و معتمد بودن است (خرمائی و قائمی، ۱۳۹۷)؛ که رابطه آن‌ها با اهداف پیشرفت مورد بررسی قرار می‌گیرد. اخلاق وظیفه‌گرا به عنوان یک صفت منشی در نظر گرفته شده است. منشی /اخلاقی<sup>۶</sup> به عنوان تمایل و آمادگی فرد برای تفکر، احساس و رفتار به صورت اخلاقی؛ یا به بیان دیگر، به عنوان زیر مجموعه‌ای از تفاوت‌های فردی در اخلاق بیان شده است (کوهن، موریس و کیم، ۲۰۱۴). نیز در تعریف منشی اخلاقی علاوه بر برشمردن افکار، احساس و رفتار اخلاقی بر مکانیزم‌های روان‌شناختی زیربنای این مؤلفه‌ها نیز تأکید کرده‌اند (فاندر و فاست، ۲۰۱۰).

به جز بررسی اثرگذاری اخلاق وظیفه‌گرا بر اهداف پیشرفت، بررسی سازوکارهای واسطه‌ای که اخلاق وظیفه‌گرا می‌تواند با اثرگذاری بر آن‌ها بر اهداف پیشرفت اثرگذار باشد نیز در خور اهمیت است. منبع کنترل از سازوکارهایی

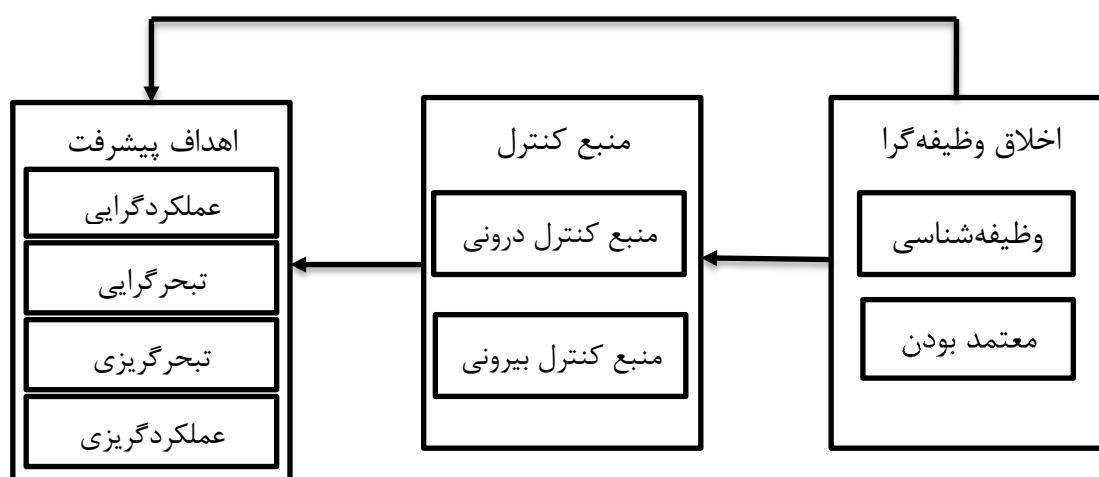
است که می‌تواند در این میان نقش واسطه‌گری داشته باشد. مسئولیت‌پذیری<sup>۷</sup> که هسته اصلی منش‌های اخلاقی را شکل می‌دهد (کیم و کوهن، ۲۰۱۵)؛ حلقه اتصال اخلاق و وظیفه‌گرا با منبع کنترل<sup>۱</sup> است. منبع کنترل بر کنترل‌پذیری یا غیرقابل کنترل بودن علل پیامدها توجه دارد. ارتباط منبع کنترل با مسئولیت‌پذیری از آن جهت است که اگر علت رویدادی قابل کنترل ادراک شود فرد در برابر آن مسئول شناخته می‌شود؛ اما چنانچه عوامل بیرونی به عنوان علل پیامدها مورد ادراک قرار گرفت؛ به میزان کمتری مسئولیت‌پذیری فرد در آن زمینه مورد خطاب قرار می‌گیرد. راتر نیز به طور خلاصه بیان می‌دارد که، منبع کنترل به درجه‌ای از مسئولیت‌پذیری که فرد نسبت به رویدادها دارد، اشاره می‌نماید (راتر، ۱۹۵۴).

در رابطه با اهمیت پژوهش حاضر می‌توان بیان داشت که هر چند رابطه شخصیت و انگیزش در پژوهش‌های زیادی مورد بررسی قرار گرفته است (مک‌کابه، وان‌پیرین، الیوت و وربراک، ۲۰۱۳؛ لودویکی، ۲۰۱۹)؛ اما در سال‌های کنونی با ظهور روان‌شناسی مثبت‌گرا و توجه مجدد به منش‌ها مخصوصاً منش‌های اخلاقی بررسی رابطه بین متغیرهای حاضر در مدل مفروض در مرحله آغازین است (سلیگمن، ۲۰۰۲). لذا این پژوهش نگاهی جدید در مورد بررسی رابطه منش‌های اخلاقی با سایر متغیرهای انگیزشی و شناختی را فراهم می‌نماید. اهمیت دیگر پژوهش حاضر این است که بر سه سازه منش‌های اخلاقی شخصیت، منبع کنترل و اهداف پیشرفت تمرکز دارد؛ سازه‌هایی که از اهمیت قابل توجهی در موقعیت‌های آموزشی برخوردار هستند. لذا پژوهش در رابطه با این سازه‌ها علاوه بر اهمیت نظری، به لحاظ کاربردی نیز دارای اهمیت است؛ چرا که منش‌های اخلاقی صفات قابل آموزش شخصیت هستند (کیم و کوهن، ۲۰۱۵)؛ و نیز اسنادهای نامناسب افراد را می‌توان از طریق برنامه‌های بازآموزی اسنادی اصلاح نمود.

پیشینه پژوهش نشان داده است که وظیفه‌شناسی می‌تواند با تأثیرگذاری بر اهداف پیشرفت موجب موفقیت تحصیلی گردد (سوریک، پنزیک و بوریگ، ۲۰۱۷). همچنین وظیفه‌شناسی توانایی پیش‌بینی پیشرفت در دروس مختلف و مخصوصاً دروس دشوارتر همچون زبان‌انگلیسی و ریاضی را در بین فراگیران دارد (می‌یر، فیلکنستاین، ریتلسدورف و کوهلر، ۲۰۱۹). نمرات بالا در وظیفه‌شناسی با وضعیت تحصیلی بهتر همراه است (جینسویک و پیترویک، ۲۰۱۸). پشتکار یکی از ویژگی‌های افراد وظیفه‌شناس است (کاستا و مک‌کری، ۱۹۹۲). دانش‌آموزان با پشتکار بالا نمرات بهتر و موفقیت تحصیلی بیشتری دارند (واترز، لاتون و جیچ، ۲۰۱۹). پژوهش‌هایی که رابطه بین ویژگی‌های شخصیتی و اهداف پیشرفت را در دو موقعیت تحصیلی و شغلی مورد سنجش قرار دادند؛ به این نتیجه رسیدند که شرکت‌کنندگانی که در وظیفه‌شناسی نمره بالایی بدست می‌آورند در هر دو موقعیت پژوهشی ذکر شده، نمرات بالاتری را در هدف تبحرگرایی کسب کرده‌اند؛ و بدین ترتیب گزارش شده است که وظیفه‌شناسی به عنوان اولین و قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده هدف تبحرگرایی در بین ویژگی‌های شخصیتی است (وان‌دال، دانچ و مایر، ۲۰۱۳). اثرگذاری وظیفه‌شناسی بر فعالیت‌های یادگیری معلمان در محیط کار نیز تأیید شده است؛ همچنین نشان داده شده است که هدف تبحرگرایی رابطه بین وظیفه‌شناسی و فعالیت‌هایی مانند یادگیری معلمان را واسطه‌گری می‌کند (کارمان و واتسون، ۲۰۱۷).

پژوهش‌های انجام شده مربوط به رابطه منبع کنترل و اهداف پیشرفت نیز به این نتیجه رسیده‌اند که منبع کنترل یکی از پیش‌بینی‌کننده‌های انگیزش تحصیلی است (لی، لپ و بارکلی، ۲۰۱۵). نقش پیش‌بینی منبع کنترل برای عملکرد تحصیلی فراگیران نیز مورد تأیید قرار گرفته است (آلبرت و داهلینگ، ۲۰۱۶). پژوهش‌هایی نیز نشان داده‌اند که منبع کنترل درونی<sup>۴</sup> علاوه بر تأثیرگذاری به صورت مستقیم از طریق سازوکارهای واسطه‌ای همچون خودپنداره تحصیلی می‌تواند تأثیر مثبتی بر وضعیت تحصیلی و افزایش نمرات دانش‌آموزان داشته باشد (واینر، ۱۹۸۶). پیشینه پژوهش در خصوص رابطه منش‌های اخلاقی و منبع کنترل نیز نشان داده است که، منبع کنترل با مسئولیت‌پذیری که هسته محوری منش‌های اخلاقی (کیم و کوهن، ۲۰۱۵) است ارتباط دارد (واینر، ۱۹۸۶).

با توجه به مبانی نظری و پیشینه پژوهش متغیرهای حاضر در این پژوهش، اگر منش اخلاقی وظیفه‌گرا، منبع کنترل و اهداف پیشرفت در چارچوبی در ارتباط با یکدیگر قرار گیرند، مدلی ایجاد می‌گردد که در آن اهداف پیشرفت به عنوان متغیر درون‌زا؛ و منش وظیفه‌گرا که در زمره صفات شخصیتی محسوب می‌شود؛ به عنوان متغیر برون‌زا و منبع کنترل به عنوان متغیر واسطه‌ای در مدل قرار خواهد گرفت (شکل ۱). این پژوهش علاوه بر اثر مستقیم اخلاق وظیفه‌گرا بر اهداف پیشرفت، نقش واسطه‌ای منبع کنترل را در این میان مورد بررسی قرار داده است.



تصویر ۱: مدل مفهومی پژوهش

## روش پژوهش

این پژوهش از نوع همبستگی و با استفاده از تحلیل مسیر در مدل‌یابی معادلات ساختاری انجام گرفته است. جامعه آماری پژوهش کلیه دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه شیراز بودند؛ که ۴۵۰ نفر از آنان براساس روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند؛ حجم نمونه بر اساس دیدگاه (کلاین، ۲۰۰۵) می‌بایست ۲/۵ تا ۵ برابر تعداد گویه‌های پرسشنامه‌ها باشد، که این نکته مبنای تعیین تعداد شرکت‌کنندگان پژوهش بود. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها نیز از نرم‌افزار SPSS-21 و AMOS-21 استفاده گردید. قابل ذکر است که پیش از پاسخدهی به ابزارهای

پژوهش، رضایت مشارکت‌کنندگان برای تکمیل پرسشنامه‌ها اخذ گردید. در این پژوهش از سه پرسشنامه اخلاق و وظیفه‌گرا، منبع کنترل و اهداف پیشرفت جهت گردآوری داده‌ها استفاده شد.

**الف: پرسشنامه اخلاق و وظیفه‌گرا:** این پرسشنامه بخشی از پرسشنامه منش‌های اخلاقی (خرمائی و قائمی، ۱۳۹۷) است. نتایج تحلیل عاملی وجود دو عامل وظیفه‌شناسی و معتمد بودن را در این مقیاس مورد تأیید قرار داده است. این مقیاس به صورت طیف لیکرت پنج درجه‌ای است؛ و نمره‌گذاری آن بدین صورت است که به کاملاً درست (نمره ۵)، درست (نمره ۴)، بین درست و نادرست (نمره ۳)، نادرست (نمره ۲) و کاملاً نادرست (نمره ۱) تعلق می‌گیرد. پایایی این مقیاس به روش آلفای کرنباخ محاسبه شده است که پایایی کل مقیاس ۰/۸۰ و پایایی خرده مقیاس‌ها بدین صورت گزارش شده است که، وظیفه‌شناسی، ۰/۶۷ و معتمد بودن، ۰/۶۵ بدست آمد (۱۵). در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای کرنباخ برای کل پرسشنامه با (۰/۸۳)، برای وظیفه‌شناسی (۰/۸۱) و برای معتمد بودن (۰/۷۰) بدست آمد. ضریب آلفای کرنباخ بالای ۰/۷۰ به عنوان ضریب پایایی قابل قبول برای اهداف پژوهشی در نظر گرفته می‌شود (سیجنتی، ۱۹۹۴)؛ که نشان می‌دهد ابزارهای پژوهش از پایایی مناسبی برخوردار هستند.

**ب: پرسشنامه منبع کنترل:** مقیاس چند وجهی منبع کنترل توسط لونسون (۱۹۷۲) ساخته شده است؛ و شامل سه مقیاس منبع کنترل درونی (I)، مقیاس منبع کنترل افراد قدرتمند (P) و مقیاس منبع کنترل شانس (C) است. اما در پژوهش حاضر، نتایج تحلیل عاملی حاکی از سنجش دو مؤلفه منبع کنترل درونی و منبع کنترل بیرونی<sup>۱</sup> توسط این پرسشنامه است. لونسون و میلر (۱۹۷۶) ضریب پایایی این پرسشنامه را با استفاده از روش کودر ریچاردسون برای هر یک از ابعاد درونی، افراد قدرتمند و شانس به صورت جداگانه بین ۰/۵۱ تا ۰/۷۷ گزارش کرده است. در این پژوهش برای تعیین پایایی از ضریب آلفای کرنباخ استفاده گردید. آلفای کرنباخ برای کل پرسشنامه با ۰/۸۰ گویه (۰/۸۰)، برای منبع کنترل درونی با ۰/۷۱ گویه (۰/۷۱) و منبع کنترل بیرونی با ۰/۸۶ گویه (۰/۸۶) بدست آمد.

**پ: پرسشنامه اهداف پیشرفت:** این پرسشنامه از پرسشنامه‌های الیوت (۱۹۹۹) و الیوت و چرچ (۱۹۹۷) اقتباس شده است؛ شامل ۱۲ گویه است. نمره‌گذاری گویه‌ها در یک طیف لیکرت ۷ درجه‌ای از کاملاً درست (نمره ۷)، درست (نمره ۶)، تا حدی درست (نمره ۵)، بین درست و نادرست (نمره ۴)، تا حدی نادرست (نمره ۳)، نادرست (نمره ۲) و کاملاً نادرست (نمره ۱) صورت می‌گیرد. بررسی روایی این پرسشنامه با استفاده از تحلیل عاملی، وجود سه عامل عملکردگرایی، تبحرگرایی و تبحرگزیزی را مورد تأیید قرار داد. همچنین آلفای کرنباخ، برای هدف عملکردگرایی (۰/۸۵)، هدف تبحرگرایی (۰/۷۰) و هدف تبحرگزیزی (۰/۷۷) بدست آمد.

## یافته‌ها

آماره‌های توصیفی نمونه پژوهش نشان داد که، میانگین سنی شرکت‌کنندگان ۲۰/۲۸ سال است. دامنه سنی شرکت‌کنندگان نیز بین ۱۸ تا ۲۸ سال بود. ۴۹/۷۷ درصد از شرکت‌کنندگان مرد و ۵۰/۲۳ درصد زن بودند. سایر شاخص‌های توصیفی در جدول ۱ و ۲ آمده است. قابل ذکر است که گویه‌های مربوط به عامل عملکردگرایی به دلیل بار عاملی پایین در تحلیل عامل اکتشافی حذف شده و لذا از این عامل در تحلیل‌های آماری استفاده نشد.

جدول ۱: میانگین، انحراف استاندارد، حداقل و حداکثر نمرات متغیرهای پژوهش

متغیرها	مؤلفه‌ها	میانگین	انحراف استاندارد	حداقل نمره	حداکثر نمره
اخلاق وظیفه‌گرایی	وظیفه‌شناسی	۲۰/۰۹	۴/۲۷	۶	۳۰
	معتمد بودن	۲۰/۵۸	۲/۷۴	۵	۲۵
منبع کنترل	منبع کنترل درونی	۳۷/۸۳	۴/۱۱	۲۰	۴۸
	منبع کنترل بیرونی	۴۸/۶۹	۱/۱۴	۱۸	۷۸
اهداف پیشرفت	هدف عملکردگرایی	۲۵/۲۶	۶/۰۰	۵	۳۵
	هدف تبحرگرایی	۱۵/۹۱	۳/۱۹	۳	۲۱
	هدف تبحرگریزی	۱۴/۱۹	۴/۲۲	۳	۲۱

جدول ۲: ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱- وظیفه‌شناسی	۱						
۲- معتمد بودن	۰/۴۹**	۱					
۳- منبع کنترل درونی	۰/۴۰**	۰/۳۳**	۱				
۴- منبع کنترل بیرونی	۰/۰۳	-۰/۱۲*	-۰/۰۶	۱			
۵- عملکردگرایی	۰/۳۶**	۰/۱۹**	۰/۲۷**	۰/۱۹**	۱		
۶- تبحرگریزی	۰/۱۹**	۰/۱۷**	۰/۱۵	۰/۱۹**	۰/۴۶**	۱	
۷- تبحرگرایی	۰/۳۳**	۰/۲۷**	۰/۲۸**	-۰/۰۳	۰/۴۰**	۰/۴۹**	۱

\*\* P<۰/۰۱      \* P<۰/۰۵

با توجه با جدول ۲، هر سه هدف پیشرفت عملکردگرایی، تبحرگرایی و تبحرگریزی با منش‌های اخلاقی وظیفه‌شناسی و معتمد بودن؛ و منبع کنترل درونی رابطه معنی‌دار دارند. منبع کنترل بیرونی نیز با اهداف پیشرفت عملکردگرایی و تبحرگریزی رابطه مثبت معنی‌دار دارد؛ اما با اهداف تبحرگرایی رابطه معنی‌داری ندارد. ارتباط معنی‌دار بین متغیرهای پژوهش امکان استفاده از تحلیل مسیر را فراهم می‌آورد.

پیش از انجام تحلیل مسیر مفروضه‌های استفاده از این روش مورد بررسی قرار گرفت. جهت بررسی نرمال بودن داده‌ها از مقادیر کجی<sup>۱</sup> و کشیدگی<sup>۲</sup> استفاده شد. چنانچه مقادیر ستون کجی در محدوده -۳ و +۳ و مقادیر ستون کشیدگی در محدوده -۱۰ و +۱۰ باشند، پیش‌فرض نرمال بودن برقرار است (میرز، گارینو و گامست<sup>۱</sup>، ۱۳۹۶/۲۰۰۶)؛ که در این پژوهش مفروضه طبیعی بودن توزیع داده‌ها براساس معیارهای ذکر شده برقرار بود (جدول ۳).

<sup>۱</sup> . Meyers, Guarino, & Gamst

جدول ۳: شاخص‌های نرمال بودن متغیرهای پژوهش

متغیرهای پژوهش		کجی		کشیدگی	
آماره	انحراف معیار	آماره	انحراف معیار	آماره	انحراف معیار
وظیفه‌شناسی	۰/۲۶	۰/۱۲	۰/۲۱	۰/۲۳	۰/۲۳
معتمد بودن	۰/۹۱	۰/۱۲	۲/۴۰	۰/۲۳	۰/۲۳
عملکردگرایی	۰/۷۸	۰/۱۲	۰/۴۹	۰/۲۳	۰/۲۳
تبحرگرایی	۰/۵۸	۰/۱۲	۰/۲۲	۰/۲۳	۰/۲۳
تبحرگریزی	۰/۵۷	۰/۱۲	- ۰/۱۸	۰/۲۳	۰/۲۳
منبع کنترل درونی	۰/۱۶	۰/۱۲	۰/۴۷	۰/۲۳	۰/۲۳
منبع کنترل بیرونی	۰/۱۱	۰/۱۲	- ۰/۲۴	۰/۲۳	۰/۲۳

جدول ۴ نتایج آزمون مدل پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۴: اثر مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش

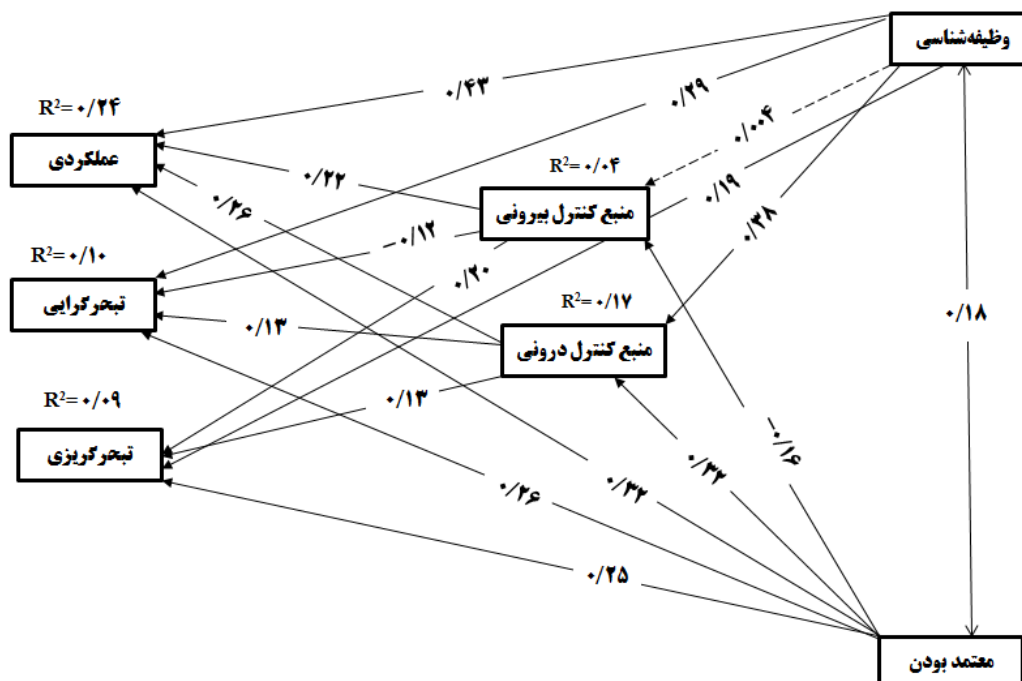
مسیر	اثر مستقیم	سطح معنی‌داری	اثر غیرمستقیم	سطح معنی‌داری	اثر کل	سطح معنی‌داری
<b>بر اهداف عملکردی (واسطه‌گری منبع کنترل)</b>						
وظیفه‌شناسی	۰/۴۳	۰/۰۰۱	۰/۰۷	۰/۰۱	۰/۵۰	۰/۰۰۱
معتمد بودن	۰/۳۲	۰/۰۰۱	۰/۰۶	۰/۰۰۱	۰/۳۸	۰/۰۰۱
<b>بر تبحرگرایی (واسطه‌گری منبع کنترل)</b>						
وظیفه‌شناسی	۰/۲۹	۰/۰۰۱	۰/۰۵	۰/۰۰۹	۰/۳۴	۰/۰۰۱
معتمد بودن	۰/۲۶	۰/۰۰۱	۰/۰۴	۰/۰۰۳	۰/۳۰	۰/۰۰۳
<b>بر تبحرگریزی (واسطه‌گری منبع کنترل)</b>						
وظیفه‌شناسی	۰/۱۹	۰/۰۱	۰/۰۵	۰/۰۴	۰/۲۴	۰/۰۰۱
معتمد بودن	۰/۲۵	۰/۰۰۱	۰/۰۴	۰/۰۱	۰/۲۹	۰/۰۰۱
<b>بر منبع کنترل درونی</b>						
وظیفه‌شناسی	۰/۳۸	۰/۰۰۱	--	--	۰/۳۸	۰/۰۰۱
معتمد بودن	۰/۳۲	۰/۰۰۱	--	--	۰/۳۲	۰/۰۰۱
<b>بر منبع کنترل بیرونی</b>						
وظیفه‌شناسی	۰/۰۰۴	۰/۹۲	--	--	۰/۰۰۴	۰/۹۲
معتمد بودن	- ۰/۱۶	۰/۰۳	--	--	- ۰/۱۶	۰/۰۳
<b>بر اهداف عملکردی</b>						
منبع کنترل درونی	۰/۲۶	۰/۰۰۲	--	--	۰/۲۶	۰/۰۰۲
منبع کنترل بیرونی	۰/۲۲	۰/۰۰۸	--	--	۰/۲۲	۰/۰۰۸
<b>بر تبحرگرایی</b>						
منبع کنترل درونی	۰/۱۳	۰/۰۱	--	--	۰/۱۳	۰/۰۱



منبع کنترل بیرونی	-۰/۱۲	۰/۰۳	--	--	۰/۰۳	-۰/۱۲
<b>بر تبهرگزیزی</b>						
منبع کنترل درونی	۰/۱۳	۰/۰۳	--	--	۰/۰۳	۰/۱۳
منبع کنترل بیرونی	۰/۲۰	۰/۰۲	--	--	۰/۰۲	۰/۲۰

نتایج آزمون مدل پژوهش نشان داد که، وظیفه‌شناسی بر اهداف عملکردگرایی ( $\beta = ۰/۴۳$ ,  $p = ۰/۰۰۱$ )، تبهرگزایی ( $\beta = ۰/۲۹$ ,  $p = ۰/۰۰۱$ ) و تبهرگزیزی ( $\beta = ۰/۱۹$ ,  $p = ۰/۰۱$ ) اثر مستقیم مثبت دارد. همچنین وظیفه‌شناسی از طریق منبع کنترل قادر به اثرگذاری بر اهداف عملکردگرایی ( $\beta = ۰/۰۷$ ,  $p = ۰/۰۱$ )، تبهرگزایی ( $\beta = ۰/۰۰۹$ ,  $p = ۰/۰۰۹$ ) و تبهرگزیزی ( $\beta = ۰/۰۵$ ,  $p = ۰/۰۴$ ) اثر مثبت معنی‌دار بگذارد؛ که گویای نقش واسطه‌ای منبع کنترل است. منش اخلاقی معتمد بودن نیز اثر مثبت معنی‌دار بر هر سه هدف پیشرفت عملکردگرایی ( $\beta = ۰/۰۰۱$ ,  $p = ۰/۰۰۱$ )، تبهرگزایی ( $\beta = ۰/۰۳$ ,  $p = ۰/۰۳$ ) و تبهرگزیزی ( $\beta = ۰/۲۶$ ,  $p = ۰/۰۱$ ) اثر مثبت معنی‌دار دارد. منش اخلاقی معتمد بودن از طریق منبع کنترل نیز بر اهداف پیشرفت عملکردگرایی ( $\beta = ۰/۰۶$ ,  $p = ۰/۰۰۱$ )، تبهرگزایی ( $\beta = ۰/۰۴$ ,  $p = ۰/۰۰۳$ ) و تبهرگزیزی ( $\beta = ۰/۰۴$ ,  $p = ۰/۰۱$ ) اثر مثبت معنی‌دار دارد. اگرچه وظیفه‌شناسی پیش‌بینی‌کننده مثبت منبع کنترل درونی ( $\beta = ۰/۳۲$ ,  $p = ۰/۰۰۱$ ) است؛ اما ارتباط معنی‌داری بر منبع کنترل بیرونی ( $\beta = ۰/۰۰۴$ ,  $p = ۰/۹۲$ ) ندارد. در صورتی که معتمد بودن پیش‌بینی‌کننده مثبت منبع کنترل درونی ( $\beta = ۰/۳۲$ ,  $p = ۰/۰۰۱$ ) و پیش‌بینی‌کننده منفی منبع کنترل بیرونی ( $\beta = -۰/۱۶$ ,  $p = ۰/۰۰۳$ ) است. از دیگر نتایج پژوهش حاضر می‌توان اثرگذاری مثبت معنی‌دار منبع کنترل درونی بر اهداف پیشرفت عملکردگرایی ( $\beta = ۰/۲۶$ ,  $p = ۰/۰۰۲$ )، تبهرگزایی ( $\beta = ۰/۱۳$ ,  $p = ۰/۰۱$ ) و تبهرگزیزی ( $\beta = ۰/۱۳$ ,  $p = ۰/۰۳$ ) اشاره کرد. این در حالی است که منبع کنترل بیرونی با اهداف تبهرگزایی ( $\beta = ۰/۰۳$ ,  $p = ۰/۰۳$ ) و با اهداف عملکردگرایی ( $\beta = ۰/۲۲$ ,  $p = ۰/۰۰۸$ ) و تبهرگزیزی ( $\beta = ۰/۲۰$ ,  $p = ۰/۰۲$ ) رابطه مثبت دارد.

تصویر ۲ مدل نهایی پژوهش را نشان می‌دهد؛ و در جدول ۵ شاخص‌های برازش مدل آمده است.



## تصویر ۲: مدل نهایی پژوهش

مقدار شاخص‌های برازش نیز انطباق مدل پژوهش با داده‌ها را تأیید؛ و کفایت یافته‌ها را تصدیق می‌کند. همانطور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، مقدار  $\chi^2/df$  دو تقسیم بر درجه آزادی در این پژوهش ۱/۸۰ بدست آمده است؛ مقدار مناسب و یا قابل قبول برای  $(\chi^2/df)$   $< 3$  در نظر گرفته شده است (میرز و همکاران، ۲۰۰۶)؛ که بدین ترتیب مدل پژوهش تأیید می‌گردد. شاخص نیکویی برازش GFI و شاخص نیکویی برازش تعدیل یافته AGFI به ترتیب ۰/۹۷ و ۰/۹۴ بدست آمد. مقدار GFI و AGFI بزرگتر یا مساوی ۰/۹۰ به معنای تأیید مدل پژوهش است (میرز و همکاران، ۱۳۹۶/۲۰۰۶). شاخص‌های برازش تطبیقی یا نسبی CFI، IFI، TLI، NFI به ترتیب برابر با ۰/۹۸، ۰/۹۸، ۰/۹۵ و ۰/۹۵ است. چنانچه مقادیر ذکر شده بزرگتر از ۰/۹۰ باشد، تأییدکننده مدل پژوهش است (میرز و همکاران، ۱۳۹۶/۲۰۰۶؛ هو بنتلر، ۱۹۹۸)؛ و چنانچه مقدار شاخص ریشه دوّم میانگین مجذورات تقریب RMSEA کمتر از ۰/۰۸ باشد برای مورد قبول واقع شدن شاخص‌های ذکر شده مناسب است (میرز و همکاران، ۱۳۹۶/۲۰۰۶؛ پروان و کودک، ۱۹۹۳)؛ که مقدار این شاخص در این پژوهش ۰/۰۵ است. شاخص نیکویی برازش تطبیقی مقتصد PCFI برابر با ۰/۷۲ است؛ که مقادیر بیشتر از ۰/۰۵ حاکی از مورد قبول بودن مدل پژوهش است (میرز و همکاران، ۱۳۹۶/۲۰۰۶). همچنین مقدار شاخص PCLOSE برابر با ۰/۶۲ بدست آمده است؛ که مقادیر بزرگتر از ۰/۰۵ در این شاخص نشان‌دهنده مورد قبول بودن مدل پژوهش است (میرز و همکاران، ۱۳۹۶/۲۰۰۶؛ هو بنتلر، ۱۹۹۸؛ پروان و کودک، ۱۹۹۳).

جدول ۴: شاخص‌های برازش مدل معادلات ساختاری پژوهش

شاخص	$\chi^2/df$	GFI	AGFI	NFI	TLI	CFI	RMSEA	PCLOSE
مقدار	۱/۸۰	۰/۹۷	۰/۹۴	۰/۹۵	۰/۹۵	۰/۹۸	۰/۰۵	۰/۶۲
مقدار مطلوب	$< 3$	$> 0.90$	$> 0.90$	$> 0.90$	$> 0.90$	$> 0.90$	$< 0.08$	$> 0.05$

## بحث و نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش نشان داد که، منش‌های اخلاقی وظیفه‌شناسی و معتمد بودن می‌توانند اثر مثبت معنی‌دار بر اهداف پیشرفت داشته باشند. این یافته با نتایج پژوهش‌های دیگر (می‌یر و همکاران، ۲۰۱۹؛ جینسویک و پتروویک، ۲۰۱۸؛ کاستا و مک‌کری، ۱۹۹۲؛ وان‌دال و همکاران، ۲۰۱۳؛ کارمان و واتسون، ۲۰۱۷) همسو است. در تبیین این یافته می-

توان بیان داشت که، افراد وظیفه‌شناس دارای پشتکار زیادی هستند (واترز و همکاران، ۲۰۱۹) که موجب می‌شود به هنگام مواجه شدن با سؤالات در زمینه تحصیلی تا یافتن پاسخ و فهم عمیق موضوع به کنکاش و جستجو بپردازند. منظم و دقیق بودن که یکی دیگر از ویژگی‌های وظیفه‌شناس‌ها است (واترز و همکاران، ۲۰۱۹)؛ موجب می‌شود که برنامه‌ریزی‌های درسی خود (همچون برنامه مطالعه، برنامه نوشتن مقالات و گزارش‌ها، حضور به موقع و فعال در کلاس، تنظیم زمان خواب و بیداری و...) را به صورت منظم اجرا کنند؛ که این موجب می‌شود به مهارت و تبحر بیشتری در موضوعات درسی دست یابند.

از دیگر نتایج پژوهش می‌توان به توان منبع کنترل درونی در اثرگذاری مثبت بر اهداف پیشرفت اشاره داشت. این یافته با نتایج پژوهش‌های دیگر (لی، لیپ و بارکلی، ۲۰۱۵؛ آلبرت و داهلینگ، ۲۰۱۶؛ واینر، ۱۹۸۶) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان بیان داشت که هر چه فرد بیشتر باور به تأثیرگذاری خود بر پیامدهای تحصیلی همچون یادگیری داشته باشد؛ از انگیزش بیشتری برای فهم عمیق‌تر و صحیح آموختن برخوردار است. منبع کنترل درونی بیانگر باور فرد به عاملیت خود در رخ دادن رویدادها است؛ لذا نقش بسزایی در افزایش انگیزش فراگیران دارد.

از دیگر نتایج پژوهش می‌توان به اثرگذاری مثبت منبع کنترل بیرونی بر اهداف عملکردگرایی و تبحرگریزی اشاره کرد. این یافته با نتایج پژوهش‌های دیگر (نوویکی، ۲۰۱۶؛ آلبرت و داهلینگ، ۲۰۱۶؛ لی، لیپ و بارکلی، ۲۰۱۵) همسو است. در زمینه انگیزش پیشرفت، کسب شایستگی هدف نهایی تلقی می‌گردد. در حالی که شایستگی افراد از دو بُعد هدف و ارزش‌گذاری تشکیل شده است. در رابطه با بُعد هدف، فراگیران معیارهایی را برای خود در نظر می‌گیرند. این معیارها ممکن است مطلق و درون‌فردی و یا هنجاری باشند. چنانچه معیارها درون‌فردی و مطلق باشند، اهداف تبحری شکل می‌گیرند؛ که بر افزایش کمیت و کیفیت مهارت‌های شخصی، تبحر و فهم بهتر موضوعات اشاره دارد. از طرفی چنانچه معیارها هنجاری باشند، اهداف عملکردی تشکیل می‌یابند؛ که بر کسب نمرات و عملکرد برتر تأکید می‌نمایند. در رابطه با ارزش‌گذاری نیز جهت هدف به سمت پیشرفت و یا تلاش برای اجتناب از شکست است (داک‌ورث، میلکمن و لایسون، ۲۰۱۸). بنابراین رابطه مثبت استفاده از منبع کنترل بیرونی با اهداف عملکردی که مبتنی بر معیارهای هنجاری هستند دور از انتظار نیست. هدف عملکردگرایی، انگیزه‌ای مبتنی بر هنجارها است؛ که از این جهت با انگیزش بیرونی اشتراک دارد. این یافته که منبع کنترل بیرونی با هدف عملکردگرایی رابطه مثبت دارد؛ با نتایج پژوهش‌هایی که رابطه اسنادهای بیرونی را با انگیزش بیرونی مثبت گزارش کرده‌اند، شباهت دارد.

نیز نتایج پژوهش نشان داد که، منبع کنترل بیرونی تأثیر منفی بر اهداف تبحرگرایی می‌گذارد. در تبیین این یافته می‌توان بیان داشت که دانشجویان با منبع کنترل بیرونی، عوامل بیرونی را بر دریافت تقویت‌کننده‌ها مؤثر می‌دانند؛ مشخص می‌شود که با داشتن این باور فرد حالتی منفعل پیدا می‌کند. این در حالی است که انگیزش تبحر یافتن در موضوعات درسی نیازمند باور به فعال و اثرگذار بودن خود است؛ چرا که مهارت پیدا کردن در موضوعی مستلزم صرف تلاش و زمان زیاد در جهت آن موضوع است؛ که این با باور به اثرگذاری عوامل بیرونی ناهمخوان است. نیز می‌توان افزود که برخی از ویژگی‌های فراگیران با منبع کنترل بیرونی با انگیزش یادگیری بیشتر و توسعه مهارت‌ها که نشان‌دهنده اهداف تبحرگرایی است؛ همخوان نیستند. برای مثال، افراد با منبع کنترل بیرونی نسبت به افراد با منبع

کنترل درونی در زمینه یادگیری: پافشاری و پشتکار کمتری در موقعیت‌های حل‌مسأله دارند؛ آنان احساس مسئولیت کمی نسبت به رفتارهای خود دارند؛ و به ندرت، مصرانه پیگیر اطلاعات بیشتر برای یادگیری هستند (نوویکی، ۲۰۱۶).

نتایج این پژوهش حاکی از این است که مؤلفه‌های وظیفه‌شناسی و معتمد بودن می‌توانند اثر مثبت معنی‌دار بر اهداف پیشرفت عملکردگرای، تبحرگرایی و تبحرگزیزی دانشجویان بگذارند. وظیفه‌شناسی به ویژگی‌هایی همچون سخت‌کوشی، منظم بودن، داشتن برنامه، هدفمندی و آینده‌نگری اشاره دارد. آگاهی فراگیران از این یافته می‌تواند موجب گردد که برای بهبود اهداف پیشرفت خود و پیگیری آن‌ها تلاش نماید؛ تا مؤلفه‌های وظیفه‌شناسی را در خود پیرواند. از آنجا که منش‌ها، صفات قابل آموزش شخصیت هستند و نقش پیشایندی منش‌های اخلاقی وظیفه‌شناسی و معتمد بودن در این پژوهش به تأیید رسید، می‌توان توصیه داشت که آموزش منش‌های اخلاقی در قالب کارگاه-هایی آموزشی به دانشجویان ارائه داده شود. آگاهی اساتید و معلمان از اثرگذاری وظیفه‌شناسی بر اهداف پیشرفت می‌تواند در مؤثرتر کردن تلاش‌های آن‌ها در جهت ایجاد و رشد اهداف پیشرفت مناسب‌تر در فراگیران‌شان نقش داشته باشد؛ چرا که اغلب اساتید و معلمان بخشی از زمان کلاس را به انگیزه‌دهی و ترغیب فراگیران به گزینش دلایل مناسب برای اهداف تحصیلی خود، اختصاص می‌دهند.

نیز می‌توان با بازآموزی اسنادی (منبع کنترل) فراگیران در جهت رشد و بهبود اهداف پیشرفت آن‌ها کوشید؛ چرا که نتایج پژوهش حاضر نشان داد که منبع کنترل درونی با هر سه هدف پیشرفت حاضر در مدل ارتباط مثبتی دارد. همچنین منبع کنترل می‌تواند در بین منش‌های اخلاقی و اهداف پیشرفت واسطه‌گری نماید؛ و از این طریق نیز در افزایش انگیزش پیشرفت فراگیران نقش داشته باشد.

به عنوان پیشنهادات پژوهشی می‌توان گفت از آنجا که نتایج پژوهش نشان داد که منش اخلاقی وظیفه‌گرایی قابلیت پیش‌بینی اهداف پیشرفت را دارد؛ توصیه می‌گردد نقش سایر منش‌های اخلاقی شخصیت نیز در پیش‌بینی اهداف پیشرفت مورد بررسی قرار گیرد. مطمئناً نتایج حاصل از پژوهش‌های آزمایشی به دلیل کنترل بسیاری از متغیرها از دقت بسیار بیشتری برخوردار است. بنابراین پیشنهاد می‌گردد که نقش آموزش اخلاق وظیفه‌گرایی و منبع کنترل بر اهداف پیشرفت سنجیده شود. همچنین از آنجا که دانش‌آموزان از نظر رشد اخلاقی و... با دانشجویان متفاوت هستند؛ پیشنهاد می‌گردد که این مدل در بین دانش‌آموزان نیز مورد سنجش قرار گیرد.

اخلاقی وظیفه‌شناسی و معتمد بودن که در این پژوهش به عنوان متغیر برون‌زا مورد بررسی قرار گرفتند، هر یک از چند مؤلفه تشکیل شده‌اند. برای مثال، وظیفه‌شناسی از مؤلفه‌های نظم و انضباط، میانه‌روی، وقت‌شناسی، پشتکار، آینده‌نگری و پندگیری تشکیل شده‌اند. منش معتمد بودن نیز از مؤلفه‌های مسئولیت‌پذیری، تعهد، امانت‌داری و وفاداری تشکیل شده است. هر یک از این مؤلفه‌ها ممکن است تأثیر متفاوتی بر متغیر واسطه (منبع کنترل) و متغیرهای درون‌زا (اهداف پیشرفت) داشته باشد. به دلیل محدودیت‌های پیش‌گفته، امکان بررسی هر یک از مؤلفه‌ها با منبع کنترل و اهداف پیشرفت وجود نداشت. لذا پیشنهاد می‌گردد جهت افزایش دقت و دستیابی به نتایج دقیق‌تر هر چند در قالب طرح‌های پژوهشی محدودتر، رابطه مؤلفه‌های مذکور با متغیرهای واسطه و درون‌زای مدل این پژوهش مورد بررسی قرار گیرد. همچنین افزودن گام‌های بیشتری در مدل در شکل متغیرهایی همچون پیشرفت تحصیلی یا درگیری تحصیلی به عنوان پیامدهای منش‌های اخلاقی، منبع کنترل و اهداف پیشرفت پیشنهاد می‌گردد.

واضح است که این مدل می‌تواند برای تبیین بسیاری از پیامدهای شناختی، عاطفی و رفتاری استفاده گردد؛ که در این بین پیامدهای انگیزشی در زمینه تحصیلی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار خواهند بود. از آنجا که منبع کنترل انتظارات تعمیم‌یافته فرد از دریافت تقویت‌کننده است؛ پیشنهاد می‌گردد که برای سنجش تبیین‌های فرد در رابطه با پیامدهای تحصیلی از پرسشنامه منبع کنترل تحصیلی که اختصاصاً انتظارات فرد از عوامل درونی و بیرونی در زمینه تحصیلی را نشان می‌دهد، استفاده شود. استفاده از پرسشنامه منبع کنترل تحصیلی می‌تواند به دقت بیشتر نتایج و پیش‌بینی بهتر پیامدهای تحصیلی توسط منبع کنترل را میسر سازد.

هر پژوهشی با محدودیت‌هایی روبه‌رو است که لازم است به آن‌ها اشاره شود. شرکت‌کنندگان این پژوهش شامل دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه شیراز بودند که لازم است تعمیم نتایج به سایر مقطع‌های آموزشی با احتیاط صورت گیرد. همچنین این پژوهش با استفاده از طرح توصیفی و با استفاده از روش همبستگی صورت گرفت؛ و بنابراین نمی‌توان از نتایج این پژوهش دست به استنباط علی زد.

## واژه‌نامه

- ۱- goal orientation
- ۲- mastery approach
- ۳- performance approach
- ۴- mastery avoiding
- ۵- performance avoiding
- ۶- Moral character
- ۷- responsibility
- ۸- locus of control
- ۹- internal locus of control
- ۱۰- external locus of control
- ۱۱- skewness
- ۱۲- kurtosis

## • فهرست منابع

۱. خرمائی، فرهاد و قائمی، مریم. (۱۳۹۷). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه منش‌های اخلاقی. دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شیراز. منتشر نشده.
۲. میرز، لاورنس‌اس؛ گامست، گلن و گارینو، جی. (۱۳۹۶/۲۰۰۶). پژوهش چند متغیری کاربردی (طرح و تفسیر). ترجمه حسن پاشا شریفی، ولی‌اله فرزاد، سیمین‌دخت رضاخانی، حمیدرضا حسن‌آبادی، بلال ایزانلو و مجتبی حبیبی. تهران: رشد.
3. Albert, M. A., & Dahling, J. J. (2016). Learning goal orientation and locus of control interact to predict academic self-concept and academic performance in college students. *Personality and Individual Differences*, 97, 245-248.
4. Ames, C. (1992). Classroom goals, structure, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.

5. Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). *Alternative ways of assessing model fit*. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136–162). Newbury Park, CA: Sage.
6. Cicchetti, D. V. (1994). Guidelines, criteria, and rules of thumb for evaluating normed and standardized assessment instruments in psychology. *Psychological Assessment*, 6(4), 284–290.
7. Cohen, T. R., Morse, L., & Kim, Y. (2014). Moral character in the workplace. *Journal Personality and Social Psychology*, 107, 943-963.
8. Costa, P. T., & Mc Care, R. R. (1992). NEO PI-R. The revised NEO Personality inventory. Odessa FL: Psychological. Assessment Resources.
9. Duckworth, A. L., Milkman, K. L., Laibson, D. (2018). Beyond willpower: Strategies for reducing failures of self – control. *Association for Psychological Science*, 19 (3), 102-129.
10. Dweck, C. S., & Legget, E. L. (1998). A social cognitive approach to motivation and personality. *Psychology Review*, 95, 256-273.
11. Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*. 34, 169-189.
12. Elliot, A. J., Fonseca, D., & Moller, A. C. (2006). A social-cognitive model of achievement motivation and the 2x2 achievement goals framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 99, 666-679.
13. Elliot, A., & Church, M. A. (1997). hierarchical modal of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*. 72, 218-232.
14. Fillip, I., Saheba, N., Wick, B., & Radfar, A. (2016). Morality and ethical theories in the context of human behavior. *Morality and Ethical Theories*, 32, 83-87.
15. Funder, D. C., & Fast, L. A. (2010). Personality in social psychology. In S T Fisk, D T. Gilbert and Lindzey (Eds). *Handbook of social psychology*. 5<sup>th</sup> ed , New York: Wiley.
16. Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to underparameterized model misspecification. *Psychologica Methods*, 3 (4), 424–453.
17. Janosevic, M., & Petrovic, B. (2018). Effects of personality traits and social status on academic achievement: Gender differences. *Psychology in the schools*, 497-509.
18. Karaman, M. A., Watson, J. C. (2017). Examining associations among achievement motivation, locus of control, academic stress and life satisfaction: A comparison of U. S. and international undergraduate students. *Personality and Individual Differences*, 111, 106-110.
19. Kim, Y., & Cohen, T. R. (2015). Moral character and workplace deviance: recent research and current trends. *Current opinion in Psychology*, 6, 134-138.
20. Kline, R. B. (2016). *Methodology in the social sciences. Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). New York, NY, US: Guilford Press.
21. Levenson, H. (1972). Distinctions within the concept of internal-external control: Development of a new scale. American Psychological Association. available at: <https://psycnet.apa.org/record/1972-25012-001>
22. Levenson, H., & Miller, J. (1976). Multidimensional health locus of control in sociopolitical activists of conservative and liberal ideologies. *Personality and Social Psychology*, 33 (2), 199-208.
23. Li, J., Lepp, A., & Barkley, J. E. (2015). Locus of control and cell phone use: Implications for sleep quality, academic performance and subjective well-being. *Computer in Human Behavior*, 52, 450-457.
24. Lodewyk, K. R. (2019). Relations between trait personality, goal orientation and adaptive outcomes in high school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 38 (3), 207-213.
25. Mc Cabe, K. O., Van Yperen, N. W., Elliot, A. J., & Verbraak, M. (2013). Big five personality profiles of context-specific achievement goals. *Journal of Research in Personality*, 47, 698-707.
26. Meaher, M. L., & Midgley, C. (1991). Enhancing student motivation: A school wide approach. *Educational Psychologist*, 26, 399-427.
27. Meyer, J., Fleckenstein, J., Retelsdorf, J., & Koller, O. (2019). The relationship of personality traits and different measures of domain – specific achievement in upper secondary education. *Learning and Individual Differences*, 69, 45-59.
28. Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M. L., Urdan, T., Anderman, L. H., Anderman, E., & Roeser, R. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 113-131.
29. Nicholls, J. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
30. Nowiki, S. (2016). *A manual for the Nowicki – Strickland internal – external control scale*. Atlanta, GA: Emory.
31. Pintrich, P. R. (2000a). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.
32. Pintrich, P. R. (2000b). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555.

33. Ramezani, S. G., & Gholtash, A. (2015). The relationship between happiness, self-control and locus of control. *International Journal Psychological Researches*, 1 (2), 100-104.
34. Rotter, J. B. (1954). *Social Learning and Clinical Psychology*. New York: Prentice- Hall.
35. Ryan, R. M., & Pintrich, P. R. (1997). Should I ask for help? The role of motivation and attitudes in adolescents' help seeking in math class. *Journal of Educational Psychology*, 89 (2), 329-341.
36. Seligman, M. E. R. (2002). *Positive Psychology, Positive Presentation and Positive Therapy in the Hand book of Positive Psychology* edited by Snyder, C R & Lopez, and S J. Oxford University Press.
37. Soric, I., Penezic, Z., & Buric, I. (2017). The Big five personality traits, goal orientation, and academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 54, 126-134.
38. Urdan, T. C., & Maehr, M. L. (1995). Beyond a two-goal theory of motivation and achievement: A case for social goals. *Review of Educational Research*, 65 (3), 213-243.
39. Van Daal, T., Donche, V., & Maeyer, S. (2013). The impact of personality goal orientation and self-efficacy on participation of high school teachers in learning activities in the workplace. *Vocations and Learning*, 7, 21-40.
40. Waters, L., Loton, D., & Jach, H. (2019). Does strength – based parenting predict academic achievement? The mediating effects of perseverance and engagement. *Journal of Happiness Studies*, 20 (4), 1121-1141.
41. Weiner B. (1986). *An attribution theory of motivation and emotion*. New Yourk: Springer-Verilog.
42. Wong, D. B. (2006). *Natural moralities: A defense of pluralistic relativism*. New York: Oxford University Press.