

The relationship between Kolb learning styles with personality traits and academic performance of university students

Hossein Eskandari, Massoud Ashraf Abady, Hamid Reza Arab Baferani, Mohammad Naghavi

¹Associate Professor, Allame Tabatabaei University, Tehran, Iran

²Master of Science, Allame Tabatabaei University, Tehran, Iran

³Master of Science, Isfahan University, Isfahan, Iran

⁴Master of Science, Isfahan University, Isfahan, Iran

Abstract

The main purpose of the present study was to investigate the relationship between Kolb's learning styles, personality traits and academic performance among the university students. Method of research was correlation and the research population was consisted of 3145 students of Kermanshah Razi University. There were 320 students among them from different majors (196 female students and 124 male students) who were selected by using Krejcie and Morgan sample size table and by cluster random sampling method. Assessment tools were consisted of short form of NEO Personality Inventory and Kolb's learning styles inventory. Students' mean scores were used to measure academic performance. Data were analyzed by using Pearson's correlation coefficient and stepwise regression analysis. The results showed that there were significant relationships between learning styles and personality traits of the students with academic performance and each of the learning styles of students with certain personality traits were associated ($p < 0.01$ and $p < 0.05$). Stepwise regression analysis showed that there were significant multiple correlation between personality traits of neuroticism and conscientiousness, and learning styles of abstract conceptualization and active experimentation with academic performance ($p < 0.01$) and the most predictive variables for academic performance of students who were able to explain 28% of the variance in academic performance. These results would be discussed in more details in this paper.

Keywords: Kolb's learning styles, Personality traits, Academic performance, Students

رابطه شیوه‌های یادگیری کلب با صفات شخصیتی و عملکرد تحصیلی دانشجویان

حسین اسکندری، مسعود اشرف‌آبادی^{*}، حمیدرضا عرب بافرانی،

محمد نقوی

^۱دانشیار، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

^۲کارشناس ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

^۳کارشناس ارشد، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

^۴کارشناس ارشد، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

چکیده

این پژوهش با هدف تعیین رابطه شیوه‌های یادگیری کلب، صفات شخصیتی و عملکرد تحصیلی در دانشجویان اجرا شد. پژوهش از نوع همبستگی و جامعه آماری پژوهش شامل ۳۱۴۵ نفر از دانشجویان دانشگاه رازی کرمانشاه بود که از میان آنها ۳۲۰ نفر از رشته‌های مختلف (۱۹۶ دختر و ۱۲۴ پسر) با استفاده از جدول حجم نمونه کرجسی و مورگان و به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. ابزارهای سنجش شامل فرم کوتاه پرسشنامه شخصیتی نئو و سیاهه سبک‌های یادگیری کلب بود. برای سنجش عملکرد تحصیلی میانگین نمرات دانشجویان مورد استفاده قرار گرفت. داده‌ها از طریق ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چند گانه (شیوه‌ی گام به گام) مورد تحلیل قرار گرفت. نتایج نشان داد که بین شیوه‌های یادگیری و صفات شخصیتی دانشجویان با عملکرد تحصیلی آنها رابطه معنادار وجود دارد و هر یک از شیوه‌های یادگیری دانشجویان با برخی از صفات شخصیتی آنها رابطه دارد. نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام نمایان ساخت که صفات شخصیتی روان نژندی و وظیفه شناسی، و شیوه‌های یادگیری مفهوم‌سازی انتزاعی و آزمایشگری فعال با عملکرد تحصیلی دارای رابطه چند گانه معنادار هستند و این متغیرها بهترین متغیرهای پیش بین برای عملکرد تحصیلی دانشجویان بودند که در مجموع توانستند ۲۸ درصد از واریانس عملکرد تحصیلی را تبیین کنند. در این مقاله ضمن ارائه نتایج، پیرامون کاربردها و محدودیت‌های آن نیز گفتگو شده است.

واژگان کلیدی: شیوه‌های یادگیری کلب، صفات شخصیتی،

عملکرد تحصیلی، دانشجویان

مقدمه

یکی از واقعیت‌های مهم هستی، وجود تنوع در میان پدیده‌های عالم است. نه تنها گونه‌های مختلف جانداران و گیاهان با هم فرق دارند، بلکه اعضای هر گونه نیز با یکدیگر متفاوت‌اند. انسان‌ها نیز مشمول همین قاعده‌اند. یادگیرندگان از لحاظ توانایی‌های ذهنی (Mental Abilities)، روش‌های آموختن، سبک و سرعت یادگیری، آمادگی، و علاقه و انگیزش (Motivation)، نسبت به کسب دانش و انجام فعالیت‌های تحصیلی با هم تفاوت دارند. بنابراین در نظر گرفتن تفاوت‌های فردی در آموزش و برخورد متناسب با ویژگی‌های خاص آنان، از وظایف مهم معلمان است. نتایج پژوهش‌های انجام شده در این باره نیز بر این حقیقت تأکید کرده‌اند که توجه به تفاوت‌های فردی یادگیرندگان از سوی معلمان، در بهبود کیفیت یادگیری و افزایش سطح پیشرفت تحصیلی آنان بسیار تأثیرگذار است (سیف، ۱۳۸۶).

عوامل گوناگونی موجب تفاوت در میان یادگیرندگان می‌شود. آنچه در سال‌های اخیر بیش از بقیه عوامل نظر روان‌شناسان پرورشی و متخصصان آموزشی را به خود جلب کرده است، تنوع سبک‌های یادگیری (Learning Styles) است. این تفاوت‌ها معمولاً در چگونگی برخورد یادگیرنده با موضوعات مختلف یادگیری و نحوه فراگیری، نگهداری، و استفاده از آن یادگیری‌ها مطرح بوده است (سیف، ۱۳۸۶). اگر چه آشکار است که سبک‌های یادگیری نقشی تعیین کننده‌ای را در پیش بینی پیشرفت تحصیلی ایفا می‌کنند (Deary, Strand, Smith, Fernandes 2007 به نقل از Leeson, Ciarrochi & Heaven 2008). همچنین برخی از صفات شخصیت نیز نقش شایانی در شکل‌گیری عملکرد تحصیلی (Academic performance) دارند (1997 Connor & Heggstad): Ackerman & Heggstad (2007)؛ به نقل از لیسون و همکاران (Paunonen and et al, 2008). ادبیات پژوهش شخصیت و سبک‌های یادگیری به طور مستقل رشد کرده‌اند، اگر چه تلاش‌هایی جهت ادغام‌سازی (Integration) آنها صورت گرفته است. شواهد نشان می‌دهد که برخی از صفات شخصیت مانند وظیفه

شناسی و مقبولیت، پس از عامل هوش، به خوبی توانسته‌اند پیشرفت تحصیلی را پیش بینی کنند (Conard 2006, Laidra, Pullman 2007, Farsides & Woodfield 2003, and et al, 2008)؛ به نقل از لیسون و همکاران (Leeson & Allik, 2008). درک سبک‌های یادگیری و عوامل شخصیتی می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند تا در تحصیلات خود موفق شوند (جونز، ریچارد و مختاری) (Jonz, ۲۰۰۳, Richard & mokhtari).

هانت (Haunt 1996)؛ به نقل از یازیچیلار (2009) Yazicilar سبک یادگیری را به جای آن چه که دانش‌آموزان یاد می‌گیرند، این گونه تعریف کرده است که دانش‌آموزان چگونه یاد می‌گیرند. به نظر هانت، سبک‌های یادگیری به عنوان وسیله تفاوت‌های فردی در فرآیند اکتساب و تحلیل دانش به کار می‌رود. این فرآیند از یادگیرنده‌ای به یادگیرنده دیگر متفاوت است. هانی و مامفورد (1992, Honey & Mumford) سبک یادگیری را توصیفی از نگرش‌ها و رفتارهایی می‌دانند که تعیین می‌کند که یک فرد کدام شیوه یادگیری را ترجیح می‌دهد. دی چکو و کرافورد (Dececco & Crawford 1974) در تعریف مشابهی بر روش‌هایی شخصی مورد استفاده یادگیرندگان برای پردازش اطلاعات در یادگیری مفاهیم جدید تأکید می‌کند. به طور کلی می‌توان گفت که سبک‌های یادگیری دسته‌ای از ویژگی‌های شناختی، عاطفی و فیزیکی هستند که به چگونگی جمع‌آوری، سازماندهی و تفکر پیرامون اطلاعات توسط یادگیرنده اشاره دارند (Hohen 1995). اما نقطه محوری این پژوهش تبیین دیوید کلب از سبک‌های یادگیری است.

نظریه یادگیری تجربه‌ای کلب (Kolb's experiential learning theory) نتیجه ترکیب سه الگو از فرایند یادگیری تجربه‌ای است. الگوی عملی و آزمایشگاهی لوین (Lewin)، الگوی یادگیری دیویی (Dewey) و الگوی یادگیری و تحول شناختی پیاژه (Piaget). هر یک از این سه الگو، تعارض‌های بین روش‌های گوناگون مقابله و تعامل با جهان را توصیف می‌کند و نشان می‌دهد که یادگیری نتیجه حل این تعارضات است. الگوی لوین بر تعارض‌های میان تجربه عینی

بر اساس نظر کلب (۱۹۷۶) افراد مختلف ممکن است خودشان را با برخی از مراحل این چرخه‌های یادگیری بهتر سازگار کنند یا برخی از مراحل را ترجیح بدهند. این فرایند، تفاوت‌های فردی را در چرخه یادگیری، بر اساس سطوح و توانایی‌های نسبی در عملکرد افراد در این مراحل چرخه تبیین می‌کند. از این رو، یادگیرنده ایده آل باید حداکثر توانایی را در همه چهار مرحله دارا باشد. در این میان یکی از متغیرهای مهم در چگونگی یادگیری توجه به ویژگی‌های شخصیتی افراد است. در این زمینه تحقیقات متعددی صورت گرفته است.

منصوری (۱۳۷۹) در پژوهش خود در مورد مقایسه سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان از لحاظ ویژگی‌های شخصیتی و پیشرفت تحصیلی، به نتایج زیر رسید: بین سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان از لحاظ ویژگی‌های شخصیتی مختلف، رابطه وجود دارد. همچنین میان سبک‌های یادگیری (تجربه عینی، مشاهده تأملی، تفکر انتزاعی و آزمایشگری فعال) با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و بین سبک‌های مختلف یادگیری دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی آنها تفاوت معناداری وجود داشت.

شکری و همکاران (۱۳۸۶) در پژوهش خود پیرامون صفات شخصیت، استرس تحصیلی و عملکرد تحصیلی که روی نمونه‌ای متشکل از ۴۱۹ نفر دانشجوی دانشگاه آزاد اسلامی واحد شمال در شهر تهران انجام دادند، دریافتند که میان عامل‌های وظیفه شناسی، برون‌گرایی، مقبولیت و سازگاری با عملکرد تحصیلی رابطه مثبت و معنادار، و بین عامل روان‌نژندی با عملکرد تحصیلی رابطه منفی و معنادار وجود دارد. همچنین میان استرس تحصیلی و عملکرد تحصیلی رابطه منفی و معنادار، و بین عوامل برون‌گرایی و وظیفه شناسی با استرس تحصیلی رابطه منفی و معنادار وجود دارد.

آتش افروز، پاکدامن و عسگری (۱۳۸۷) در پژوهش خود با عنوان «ارتباط بین پنج رگه شخصیتی و پیشرفت تحصیلی» که بر روی نمونه‌ای شامل ۲۰۰ دانش‌آموز سال اول دبیرستان انجام دادند، به این نتیجه رسیدند که پیشرفت تحصیلی بدون رابطه معنادار با گشودگی به تجربه، با رگه‌های برون‌گرایی، مقبولیت و وظیفه شناسی همبستگی

و مفاهیم انتزاعی و مشاهده و عمل تأکید می‌کند. الگوی دیویی بر تکنه‌هایی تأکید دارد که نظرات و عقاید را به کار می‌اندازند، که به اصطلاح نیروی حرکت نامیده می‌شوند و به تمایلات جهت می‌دهند. در الگوی پیاژه فرآیند تطابق نظرات و عقاید با دنیای بیرونی و جذب تجربیات به ساختارهای مفهومی موجود نیروهای حرکت و تحول شناختی مرتبط هستند. الگوی یادگیری کلب دارای چهار وضعیت است و هر کدام نوع ادراک اطلاعات را توسط فرد نشان می‌دهد (Don Clark 2000):

۱. تماشا کردن و گوش دادن (مشاهده تأملی، Reflective observation): افرادی که در این موقعیت یادگیری قرار می‌گیرند، دارای این ویژگی‌ها هستند: مشاهده دقیق پیش از تصمیم‌گیری - یادگیری از طریق ادراک - دیدن اشیاء و رویدادها از زوایای گوناگون - یادگیری بالا از طریق سخنرانی به این دلیل که هم از حس بینایی و هم از حس شنوایی استفاده می‌کنند - ارزیابی عملکرد به وسیله معیارهای بیرونی.

۲. احساس کردن (تجربه عینی، Concrete experience): ویژگی‌های افراد در این موقعیت به قرار زیر است: یادگیری به وسیله تجربیات تازه و ویژه - یادگیری از طریق احساس - ارتباط با دیگران نه به شکلی که دیگران بر آنها اعمال قدرت کنند - حساس بودن به احساسات و فعالیت‌های برنامه‌ریزی شده.

۳. تفکر (مفهوم‌سازی انتزاعی، Conceptualization Abstract): ویژگی‌های افراد در این موقعیت عبارتند از: یادگیری از طریق تفکر - تجزیه و تحلیل منطقی نظرات و عقاید - برنامه‌ریزی منظم - تفکر استنتاجی و عمل بر حسب فهم موقعیت - علاقه به مطالعه در تنهایی و علاقه کم به افراد و مردم - بیان نظرات واضح و سازمان یافته و علاقه به حل مسأله.

۴. عمل کردن (آزمایشگری فعال، Active experimentation): ویژگی‌های افراد در این موقعیت بدین قرار است: توانایی تأثیرگذاری بر افراد و موقعیت‌ها - خطرپذیری - عدم علاقه به موقعیت‌هایی که یادگیرنده در آن فعال نیست - علاقه به بحث گروهی و حل مسأله.

جکسون و جونز (Jakson & Jones 1996) در تحقیق خود، پرسشنامه شخصیتی آیزنک و پرسشنامه سبک یادگیری کلب را تحلیل عوامل کردند. نمونه این تحقیق ۱۶۶ نفر بودند که ۰/۶۷ آنان را زنان تشکیل می‌داند. در تحلیل عوامل، برون‌گرایی و روان‌پریش خوبی با تعدادی از مؤلفه‌های چهار سبک یادگیری کلب مرتبط بود و روان‌نژندی با مؤلفه‌های سبک‌های یادگیری رابطه نداشت.

فورنهام، جکسون و میلر (Furnham, Jackson & 1999) در پژوهشی که روی ۲۰۰ نفر از کارمندان شرکت مخابرات با استفاده از پرسشنامه‌های شخصیتی آیزنک و سبک یادگیری هونی و مامفردو انجام دادند، به نتایج زیر رسیدند: برون‌گراها، اهل عمل و درون‌گراها، اهل تأملند. روان‌نژندی ارتباط معناداری با سبک‌های یادگیری ندارد. همچنین نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که متغیرهای شخصیتی برون‌گرایی و روان‌نژندی و سبک‌های یادگیری عمل‌گرا و تأملی، پیش‌کننده‌های معنادار عملکرد تحصیلی هستند.

بوساتو، پرینز، الشوت و هاماکر (Busato, Prins, 2000) در مطالعه‌ای که روی ۴۰۹ نفر از دانشجویان سال اول روانشناسی انجام دادند، نشان دادند که از میان صفات شخصیتی پنج‌گانه، عامل وظیفه‌شناسی پیش‌بینی‌کننده قوی موفقیت تحصیلی است و همچنین سایر عوامل به جز روان‌نژندی توانستند تا حدودی موفقیت تحصیلی را پیش‌بینی کنند.

کانو - گارسیا و هیوز (Cano-Garsia & 2000) در پژوهشی پیرامون سبک‌های یادگیری کلب در دانش‌آموزان، دریافتند که دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی بالا از دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی پایین در سیاهه سبک‌های یادگیری کلب در تجربه عینی، مفهوم‌سازی انتزاعی، و مشاهده تأملی بیشتر نمره می‌آورند.

داف، بویل، دان لیوی و فرگوسن (Duff, Boyle, 2003) در پژوهشی با عنوان ارتباط میان شخصیت، رویکردهای یادگیری و عملکرد تحصیلی، که روی ۱۴۶ نفر از دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه اسکاتلند با استفاده از پرسشنامه‌های شخصیتی ۱۶

مثبت و با روان‌نژندی همبستگی منفی دارد. نتایج رگرسیون گام به گام مشخص کرد که تنها دو رگه روان‌نژندی و وظیفه‌شناسی توانست حدود ۹ درصد واریانس پیشرفت تحصیلی را تبیین کنند.

احمدی و احمدی (۱۳۹۰) در پژوهش خود تحت عنوان «رابطه میان اضطراب ریاضی و سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان» که بر روی نمونه‌ای متشکل از ۸۳۴ نفر از دانش‌آموزان پایه‌های دوم و سوم مقطع متوسطه شهر شیراز انجام دادند، به نتایج زیر رسیدند: میان میان اضطراب ریاضی و شیوه یادگیری تجربه عینی رابطه مثبت و معنادار و میان اضطراب ریاضی و مفهوم‌سازی انتزاعی رابطه منفی و معناداری وجود دارد. همچنین بین اضطراب ریاضی و شیوه یادگیری مفهوم‌سازی انتزاعی رابطه منفی و معناداری وجود داشت که این رابطه، برای دانش‌آموزان پایه سوم، از نظر آماری معنادار بود.

رحمانی و ازلی (۱۳۹۱) در پژوهشی که رابطه بین سبک‌های یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر دبیرستانی شهر اصفهان را مورد بررسی قرار داده بودند، نشان دادند که سبک یادگیری شهودی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رشته ادبیات، و سبک یادگیری کلی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رشته تجربی رابطه معنادار دارد. سایر سبک‌های یادگیری رابطه معناداری را با پیشرفت تحصیلی نشان نداد.

کارن (Karen 1986) در پژوهشی که رابطه سبک‌های یادگیری کلب، انواع شخصیت، و اضطراب ریاضی را روی ۷۵ نفر از دانشجویان دانشکده مورد بررسی قرار داده بود، به نتایج زیر رسید: تجربه عینی با برون‌گرایی رابطه مثبت و معنادار دارد. مشاهده تأملی با درون‌گرایی رابطه مثبت و معنادار دارد. همچنین آزمایشگری فعال با صفت برون‌گرایی رابطه معنادار داشت.

کرونول و مانفردو (Cronwell & Manferdo, 1994) در پژوهشی که روی ۷۴ آزمودنی انجام دادند، تفاوت معناداری میان سبک‌های یادگیری و عملکرد تحصیلی یافتند. با استفاده از آزمون‌های تعقیبی مشخص شد که افراد با سبک یادگیری تفکر انتزاعی از بالاترین نمره‌ها در عملکرد تحصیلی برخوردارند.

ویژگی‌های شخصیتی پنج بعد عمده را منظور کرد. روان نژندی (Neuroticism) تمایل فرد به تجربه اضطراب، تنش، ترحم جویی، خصومت، برانگیختگی، افسردگی و سطح پایین حرمت را برجسته می‌کند. در حالی که برون‌گرایی (Extraversion) تمایل فرد به مثبت بودن، جرأت‌طلبی، پر انرژی بودن و صمیمی بودن را نشان می‌دهد. گشودگی به تجربه (Openness to experience) به تمایل فرد برای کنجکاوی، عشق به هنر، هنرمندی، انعطاف‌پذیری و خردورزی گفته می‌شود، در حالی که مقبولیت (Agreeableness) با تمایل فرد به بخشنده‌گی، مهربانی، سخاوت، همدلی و همفکری، نوع دوستی و اعتماد ورزی همراه است. سرانجام این که، وظیفه‌شناسی (Conscientiousness) تمایل فرد به منظم بودن، کارابودن، قابلیت اعتماد و اتکا، خودنظم‌بخشی، پیشرفت‌مداری، منطقی بودن و آرام بودن را در بر می‌گیرد. بسیاری از محققان بر این باورند که پنج عامل بزرگ شخصیتی یکی از گسترده‌ترین منابع تغییرپذیری شخصیت را نشان می‌دهد (Goldberg 1993؛ نقل از زانگ و هانگ، 2001 Zang & Huang؛ تیلور و مک دونالد، 1999 Taylor & MacDonald).

با توجه به یافته‌های ذکر شده پیرامون اهمیت و نقش شیوه‌های یادگیری و صفات شخصیتی در موفقیت تحصیلی، پژوهش حاضر نیز در راستای فراهم‌سازی شواهدی از رابطه میان شیوه‌های یادگیری، صفات شخصیتی و عملکرد تحصیلی دانشجویان انجام گرفته است.

روش پژوهش

روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بود. در این پژوهش، شیوه‌های یادگیری و صفات شخصیتی به عنوان متغیرهای پیش بین و عملکرد تحصیلی به عنوان متغیر ملاک، مورد بررسی قرار گرفت. جامعه آماری پژوهش حاضر کلیه دانشجویان کارشناسی دانشگاه رازی کرمانشاه (دانشکده‌های علوم انسانی، علوم اجتماعی، فنی مهندسی و علوم پایه) در سال تحصیلی ۹۰ - ۱۳۸۹ بودند که تعداد آنها را ۳۱۴۵ نفر تشکیل می‌داد. با توجه به این که برای جوامع با حجم بالا، نمونه‌ای با تعداد حداقل ۱۰۰ نفر نیز

عاملی کتل و رویکردهای مطالعه انجام دادند، نشان دادند که از میان پنج عامل شخصیت، عوامل برون‌گرایی، وظیفه‌شناسی، مقبولیت و گشودگی به تجربه، ارتباط مثبتی را با عملکرد تحصیلی داشتند، اگرچه ارتباط بروگرایی و گشودگی به تجربه با عملکرد تحصیلی ناچیز بود؛ اما میان روان نژندی و عملکرد تحصیلی ارتباط منفی پیدا شد. همچنین در این مطالعه، ارتباط مثبتی میان رویکرد عمقی یادگیری با عملکرد تحصیلی نشان داده شد.

نیجهایس، سیجز و کیجسلرز (Nijhuis, Segers, 2007 & Gijsselaers) در تحقیق خود به این نتیجه رسیدند که بین ادراک، راهکارهای یادگیری و شخصیت دانشجویان رابطه وجود دارد. همچنین نمایان شد که میان ویژگی شخصیتی مسؤولیت‌پذیری و گشودگی به تجربیات جدید با راهکارهای یادگیری رابطه مثبت وجود دارد.

چامارو - پرموزیچ و فورنهام (Chamorro-Premuzic) در پژوهشی پیرامون صفات شخصیتی و رویکردهای مربوط به تجربیات یادگیری دانشجویان پزشکی انگلیسی، به این نتیجه رسیدند که شخصیت و یادگیری دو سازه مرتبط با هم هستند. یادگیری بادوام و طولانی مدت همراه با ویژگی‌های شخصیتی گشودگی به تجربیات و ثبات هیجانی است.

در تحقیقی که توسط چامارو - پرموزیچ و فورنهام (۲۰۰۸) با عنوان «شخصیت، هوش و رویکردهای یادگیری به عنوان پیش بین‌های عملکرد تحصیلی» روی ۱۵۸ دانشجوی دوره لیسانس دانشگاه لندن انجام گرفت، آشکار شد که هوش و عوامل شخصیتی گشودگی و وظیفه‌شناسی و نیز رویکرد یادگیری عمیق ارتباط مثبت و معناداری با عملکرد تحصیلی دارند.

مدل پنج عاملی شخصیت (Costa & McCrae 1992) به عنوان یک مدل قوی و مقتصدانه به منظور درک رابطه میان شخصیت و عملکرد تحصیلی مورد استفاده پژوهشگران قرار گرفته می‌شود (Komarraju, Karau, Schmeck & Avdic, 2011). کاستا و مک کری (1985)، نقل از (Haren & Mitchell 2003) با استفاده از تحلیل عاملی به این نتیجه رسیدند که می‌توان بین تفاوت‌های فردی در

و عسگری، ۱۳۸۷) به ترتیب برابر با ۰/۸۷، ۰/۶۶، ۰/۷۴، ۰/۳۲ و ۰/۴۵ به دست آمده است. افزون بر این، در مطالعه روشن، شعیری، عطری فرد، نیکخواه، قائم مقامی و رحیمی راد (۱۳۸۵) نیز ضریب اعتبار با دو روش آلفای کرونباخ و بازآزمایی بررسی و در هر دو مورد ضرایب در حد قابل قبول گزارش شده‌اند. در پژوهش حاضر، ضریب آلفای کرونباخ برای عوامل روان نژندی، برون‌گرایی، مقبولیت، وظیفه شناسی و گشودگی به تجربه به ترتیب برابر با ۰/۶۱، ۰/۶۴، ۰/۶۹، ۰/۷۹، ۰/۷۸ به دست آمد.

سیاهه سبک‌های یادگیری کلب: این پرسشنامه مشتمل بر ۱۲ سؤال است، که برای هر سؤال ۴ پاسخ پیشنهاد شده است. آزمودنی باید پاسخ‌های پیشنهادی را بر اساس نحوه یادگیری خود، از نمره ۴ تا نمره ۱ رتبه بندی کند. با جمع امتیاز هر یک از این چهار گزینه بر اساس دستورالعمل ۴ نمره به دست می‌آید که شیوه‌های یادگیری تجربه عینی (CE)، مشاهده تأملی (RO)، مفهوم‌سازی انتزاعی (AC) و آزمایشگری فعال (AE) را مشخص می‌کند. روایی محتوی این آزمون در پژوهش انجام شده توسط ویلکاکسون (۱۹۹۵) مورد بررسی قرار گرفت. این بررسی نشان داد که آزمون دارای روایی خوبی است و برای اندازه‌گیری شیوه‌های یادگیری مناسب است. در مورد ضریب پایایی آزمون، ویلکاکسون در سال ۱۹۹۵ پایایی آزمون را با استفاده از ضریب آلفا بر روی ۱۸۷ نفر آزمایش کرد که ضریب پایایی آن به ترتیب زیر به دست آمد:

$$=AE=83/0AC=81/0RO=82/0CE=0/87$$

در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای شیوه‌های یادگیری تجربه عینی، مشاهده تأملی، مفهوم‌سازی انتزاعی و آزمایشگری فعال به ترتیب برابر با ۰/۵۹، ۰/۶۶، ۰/۷۵، ۰/۶۹ به دست آمد.

برای تحلیل داده‌های پژوهش حاضر که با استفاده از نرم افزار آماری SPSS انجام گرفت، از آمار توصیفی (میانگین، انحراف معیار، حداقل، حداکثر) و روش‌های آمار استنباطی (همبستگی پیرسون و رگرسیون گام به گام) استفاده شد.

یافته‌های پژوهش

یافته‌های توصیفی

کفایت می‌کند و با در نظر گرفتن کاهش خطای نمونه‌گیری، ۳۲۰ نفر (۱۹۶ دختر و ۱۲۴ پسر) با استفاده از جدول تعیین حجم نمونه کرجسی و مورگان از طریق نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای برای شرکت در پژوهش انتخاب شدند (مولوی، ۱۳۸۶). روش نمونه‌گیری به این صورت بود که از زیر مجموعه رشته‌های علوم انسانی و ریاضی فیزیک، چهار رشته (از گروه علوم انسانی رشته‌های حسابداری، علوم اقتصاد، پژوهشگری علوم اجتماعی و روان‌شناسی و از گروه ریاضی رشته‌های مکانیک، کامپیوتر، شیمی و فیزیک) به طور تصادفی انتخاب شدند. شیوه انتخاب آنها بدین ترتیب بود که در هر دانشکده دو کلاس از رشته‌های مشخص شده به صورت تصادفی انتخاب گردید، سپس کلیه دانشجویان کلاس به صورت گروهی مورد سنجش قرار گرفتند. اطلاعات بیشتر پیرامون نمونه در جدول شماره ۱ آمده است.

در این پژوهش، به منظور جمع‌آوری اطلاعات مورد نظر از ابزارهای زیر استفاده شد: (۱) پرسشنامه پنج عاملی شخصیتی نئو NEO_PIR (فرم کوتاه) (۲) سیاهه سبک‌های یادگیری کلب ۳. معدل دانشجویان به عنوان ملاک عملکرد تحصیلی.

پرسشنامه شخصیتی نئو: این پرسشنامه شامل ۶۰ گویه است و برای پاسخ‌گویی از یک پیوستار پنج درجه‌ای (از کاملاً موافق تا کاملاً مخالف) استفاده می‌شود. پژوهش‌های متعددی اعتبار و روایی این سیاهه را مورد تأیید قرار داده‌اند. از جمله در یک پژوهش طولی ۷ ساله ضرایب اعتبار ۰/۵۱ تا ۰/۸۲ ذکر شده است و برای رگه‌های روان نژندی، برون‌گرایی و گشودگی ضرایب اعتبار بین ۰/۶۳ تا ۰/۸۱ به دست آمدند (کاستا و مک کری، ۱۹۹۲). ویژگی‌های روان‌سنجی این آزمون در نمونه‌های ایرانی محاسبه شده است (حق شناس، ۱۳۷۸؛ گروسی فرشی، ۱۳۷۷) که ضرایب اعتبار عوامل اصلی را بین ۰/۵۳ تا ۰/۸۷ گزارش کرده‌اند. در مطالعه گروسی فرشی (۱۳۷۷) ضریب همسانی درونی کل این سیاهه در حدود ۰/۷۰ و ضرایب آلفای رگه‌های روان نژندی، برون‌گرایی، مقبولیت، وظیفه شناسی و گشودگی به ترتیب برابر با ۰/۸۶، ۰/۷۳، ۰/۸۰، ۰/۸۷ و ۰/۷۰ و در پژوهش دیگری (ناصری تفتی، پاکدامن

جدول ۱ - اطلاعات نمونه پژوهش

گروه سنی ۲۴ و بالاتر	گروه سنی ۲۱ تا ۲۳	گروه سنی ۱۸ تا ۲۰	متاهل	مجرد	
۴۰ (۰/۲۰)	۸۱ (۰/۴۱)	۷۵ (۰/۳۸)	۲۵ (۰/۱۳)	۱۷۱ (۰/۸۷)	دختران
۱۵ (۰/۱۲)	۵۸ (۰/۴۶)	۵۱ (۰/۴۱)	۹ (۰/۸)	۱۱۵ (۰/۹۲)	پسران
۵۵ (۰/۱۷)	۱۳۹ (۰/۴۳)	۱۲۶ (۰/۴۰)	۳۴ (۰/۱۱)	۲۸۶ (۰/۸۹)	کل

جدول ۲ - میانگین، انحراف معیار، حداقل، حداکثر نمره‌های دانشجویان در پرسشنامه شیوه‌های یادگیری، صفات شخصیت و عملکرد تحصیلی

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	حداقل	حداکثر
تجربه عینی	۲۵/۶۹	۶/۵۳	۱۳	۴۱
مشاهده تأملی	۳۱/۳۵	۶/۱۱	۱۶	۴۳
مفهوم‌سازی انتزاعی	۳۲/۶۶	۷/۱۲	۱۶	۴۶
آزمایشگری فعال	۳۰/۲۰	۶/۷۳	۱۸	۴۸
روان نژندی	۲۱/۶۷	۷/۰۴	۸	۴۴
برون‌گرایی	۲۹/۰۹	۴/۸۰	۱۵	۴۰
گشودگی به تجربه	۲۶/۲۲	۴/۶۵	۱۶	۳۵
توافق	۲۹/۷۱	۵/۶۳	۱۵	۴۰
وظیفه‌شناسی	۳۳/۴۷	۵/۶۷	۱۶	۴۷
عملکرد تحصیلی	۱۵/۸۳	۱/۵۶	۱۲/۵۰	۱۸/۹۸

جدول ۳ - ضرایب همبستگی پیرسون بین نمره‌های دانشجویان در پرسشنامه شیوه‌های یادگیری و عملکرد تحصیلی

عملکرد تحصیلی			
n	p	r	شیوه‌های یادگیری
۳۲۰	۰/۰۰۹	-۰/۱۳**	تجربه عینی
۳۲۰	۰/۰۴۶	۰/۱۹*	مشاهده تأملی
۳۲۰	۰/۰۰۰۳	۰/۱۳**	مفهوم‌سازی انتزاعی
۳۲۰	۰/۰۰۴	۰/۱۱**	آزمایشگری فعال

* معنادار در سطح ۰/۰۵ ** معنادار در سطح ۰/۰۱

همبستگی میان برون‌گرایی و عملکرد تحصیلی ۰/۱۱ است که در سطح $p < 0/05$ معنادار است. ضریب همبستگی بین گشودگی به تجربه و عملکرد تحصیلی ۰/۱۹ است که در سطح $p < 0/01$ معنادار است. همچنین ضریب همبستگی بین مقبولیت و عملکرد تحصیلی ۰/۲۵ است که در سطح $p < 0/05$ معنادار است. و ضریب همبستگی میان وظیفه‌شناسی و عملکرد تحصیلی ۰/۲۲ است که در سطح $p < 0/05$ معنادار است. با توجه به این نتایج فرضیه دوم تأیید می‌شود.

فرضیه سوم: بین شیوه‌های یادگیری دانشجویان و صفات شخصیتی آنها رابطه وجود دارد.

همان گونه که در جدول شماره ۵ دیده می‌شود، بین سبک یادگیری تجربه‌عینی با صفات شخصیتی برون‌گرایی و گشودگی به تجربه، بین سبک یادگیری مشاهده‌تأملی با صفات شخصیتی گشودگی به تجربه و مقبولیت، میان سبک یادگیری آزمایشگری فعال با صفات شخصیتی برون‌گرایی و وظیفه‌شناسی، ارتباط مثبت و معناداری وجود دارد. همچنین بین سبک یادگیری مفهوم‌سازی انتزاعی با صفت شخصیتی برون‌گرایی ارتباط منفی و معناداری وجود داشت. میان صفت شخصیتی روان‌نژندی با هیچ یک از سبک‌های یادگیری ارتباط معنی‌داری مشاهده نشد. با توجه به این نتایج فرضیه سوم تأیید می‌شود.

فرضیه چهارم: بین شیوه‌های یادگیری و صفات شخصیتی دانشجویان با عملکرد تحصیلی آنها رابطه چند گانه وجود دارد.

به منظور بررسی این که چه مقدار از واریانس عملکرد تحصیلی دانشجویان توسط صفات شخصیتی و سبک‌های یادگیری آنان تبیین می‌شود، از روش رگرسیون گام به گام استفاده شد. بدین منظور، متغیر عملکرد تحصیلی به عنوان متغیر ملاک و صفات شخصیتی و سبک‌های یادگیری به عنوان متغیر پیش بین وارد مدل رگرسیون شدند. نتایج حاصل در جداول شماره ۶ و ۷ ارائه شده است.

بر اساس این نتایج، میزان F مشاهده شده (۳۲/۰۵) معنادار است ($p > 0/001$) و ۰/۲۸ واریانس مربوط به عملکرد تحصیلی به ترتیب به وسیله متغیرهای روان‌نژندی، وظیفه‌شناسی، مفهوم‌سازی انتزاعی و آزمایشگری فعال

همان گونه که در جدول شماره ۲ دیده می‌شود، در شیوه‌های یادگیری، بالاترین میانگین (۳۲/۶۶) مربوط به شیوه یادگیری مفهوم‌سازی انتزاعی و کمترین میانگین (۲۵/۶۹) مربوط به شیوه یادگیری تجربه‌عینی است. بالاترین انحراف معیار (۷/۱۲) مربوط به شیوه یادگیری مفهوم‌سازی انتزاعی و کمترین انحراف معیار (۶/۱۱) مربوط به شیوه‌ی یادگیری مشاهده‌تأملی است. حداکثر نمره (۴۸) مربوط به شیوه یادگیری آزمایشگری فعال و حداقل نمره (۱۳) مربوط به شیوه یادگیری تجربه‌عینی است. در صفات شخصیت، بالاترین میانگین (۳۳/۴۷) مربوط به صفت شخصیتی وظیفه‌شناسی و کمترین میانگین (۲۱/۶۷) مربوط به صفت شخصیتی روان‌نژندی است. بالاترین انحراف معیار (۷/۰۴) مربوط به صفت شخصیتی روان‌نژندی و کمترین انحراف معیار (۴/۶۵) مربوط به صفت شخصیتی گشودگی به تجربه است. حداکثر نمره (۴۷) مربوط به صفت شخصیتی وظیفه‌شناسی و حداقل نمره (۸) مربوط به صفت شخصیتی روان‌نژندی است.

یافته‌های استنباطی

فرضیه اول: بین شیوه‌های یادگیری دانشجویان و عملکرد تحصیلی آنها رابطه وجود دارد.

همان طور که در جدول شماره ۳ دیده می‌شود، ضریب همبستگی بین سبک یادگیری تجربه‌عینی با عملکرد تحصیلی ۰/۱۳- است که در سطح $p < 0/01$ معنادار است. ضریب همبستگی میان سبک یادگیری مشاهده‌تأملی با عملکرد تحصیلی ۰/۱۹ است که در سطح $p < 0/05$ معنادار است. همچنین ضریب همبستگی بین سبک یادگیری مفهوم‌سازی انتزاعی با عملکرد تحصیلی ۰/۱۳ است که در سطح $p < 0/01$ معنادار است. نیز ضریب همبستگی بین سبک یادگیری آزمایشگری فعال با عملکرد تحصیلی ۰/۱۱ است که در سطح $p < 0/01$ معنادار است. با توجه به این نتایج فرضیه اول تأیید می‌شود.

فرضیه دوم: بین صفات شخصیتی دانشجویان و عملکرد تحصیلی آنها رابطه وجود دارد.

همان گونه که در جدول شماره ۴ دیده می‌شود، ضریب همبستگی بین روان‌نژندی و عملکرد تحصیلی ۰/۲۷- است که در سطح $p < 0/05$ معنادار است. ضریب

تیبین می‌شود ($R^2 = 0/281$). سایر متغیرها پیش بین‌های معنادار نبودند و در معادله وارد نشدند. ضرایب رگرسیون نشان می‌دهد که این چهار متغیر می‌توانند واریانس عملکرد تحصیلی را به صورت معنادار بیان کنند. بر طبق ضرایب رگرسیون (جدول شماره ۷)، به ترتیب روان نژندی (جدول شماره ۷)، به ترتیب روان نژندی

با $\beta = 0/311$ ، مفهوم‌سازی انتزاعی با $\beta = 0/232$ ، وظیفه شناسی با $\beta = 0/132$ و آزمایشگری فعال با $\beta = 0/105$ بیشترین سهم را بر عملکرد تحصیلی داشتند و بقیه متغیرها سهم مهم و قابل ملاحظه‌ای در پیش بینی عملکرد تحصیلی دانشجویان نداشتند. بنابر این فرضیه چهارم تأیید می‌شود.

جدول ۴ - ضرایب همبستگی پیرسون بین نمره‌های دانشجویان در پرسشنامه شخصیتی نئو و عملکرد تحصیلی

عملکرد تحصیلی			
صفات شخصیت	r	p	n
روان نژندی	-0/27*	0/04	320
برون گرایی	0/11*	0/043	320
گشودگی به تجربه	0/19**	0/000	320
مقبولیت	0/25*	0/033	320
وظیفه شناسی	0/22*	0/03	320

* معنادار در سطح 0/05 ** معنادار در سطح 0/01

جدول ۵ - ضرایب همبستگی پیرسون بین سبک‌های یادگیری و پرسشنامه شخصیتی نئو

صفات شخصیت					سبک‌های یادگیری
روان نژندی	برون گرایی	گشودگی به	مقبولیت	وظیفه شناسی	
r = -0/09 p = 0/074	r = 0/18* p = 0/04	r = 0/14** p = 0/003	r = 0/12 p = 0/14	r = 0/02 p = 0/095	تجربه عینی
r = 0/076 p = 0/21	r = -0/039 p = 0/061	r = 0/11* p = 0/04	r = 0/13** p = 0/009	r = 0/01 p = 0/2	مشاهده تأملی
r = -0/01 p = 0/098	r = -0/16** p = 0/002	r = 0/034 p = 0/4	r = 0/096 p = 0/07	r = 0/12 p = 0/06	مفهوم سازی انتزاعی
r = 0/17 p = 0/12	r = 0/21* p = 0/03	r = 0/13 p = 0/1	r = 0/097 p = 0/33	r = 0/22* p = 0/04	آزمایشگری فعال

* معنادار در سطح 0/05 ** معنادار در سطح 0/01

جدول ۶ - مشخصه‌های آزمون رگرسیون برای پیش بینی عملکرد تحصیلی بر اساس صفات شخصیت و شیوه‌های یادگیری

منبع تغییرات	مجموع مجزورات	df	میانگین مجزورات	F	P	R	R2	R2 تنظیم
رگرسیون	۳۵۶۷/۵۱۲	۴	۸۹۱/۸۷۸					
باقیمانده	۸۷۶۵/۹۳۲	۳۱۵	۲۷/۸۲	۳۲/۰۵	۰/۰۰۱	۰/۵۳۱	۰/۲۸۱	۰/۲۷۹
کل	۱۲۳۳۳/۴۴۴	۳۱۹						

جدول ۷ - ضرایب تأثیر صفات شخصیت و شیوه‌های یادگیری در معادله رگرسیون

متغیرهای پیش‌بین	B	خطای استاندارد	β	t	p
روان نژندی	-۰/۴۳۲	۰/۰۴۹	-۰/۳۱۱	-۴/۱۹۸	۰/۰۰۰
وظیفه شناسی	۰/۲۱۱	۰/۱۱۲	۰/۱۳۲	۱/۷۶۸	۰/۰۰۱
مفهوم سازی انتزاعی	۰/۴۷۹	۰/۰۹۷	۰/۲۳۲	۲/۳۶۷	۰/۰۱۶
آزمایشگری فعال	۰/۶۰۵	۰/۲۳۲	۰/۱۰۵	۳/۷۷۱	۰/۰۰۲

داده شود (Vollers 2008). همچنین انتخاب شیوه‌های متنوع تدریس بر اساس سبک یادگیری دانشجویان و به کارگیری گستره وسیعی از فعالیت‌ها و راهبردهای آموزشی، موفقیت بیشتر برنامه درسی و کیفیت بهتر آموزش را تضمین می‌کند (کلب، ۲۰۰۵). اولین گام اساسی در اطمینان از موفقیت تحصیلی دانشجو تعیین سبک یادگیری است (Wetzig 2004). آگاهی استادان از سبک‌های یادگیری دانشجویان، به تسهیل یادگیری آنان کمک می‌کند. اساتید می‌توانند با بیان نقاط قوت و ضعف سبک‌های یادگیری مختلف، دانشجویان را برای ترک عادات غیر مفید خود راهنمایی نمایند. پژوهشگران بر این باورند که میان سبک یادگیری و ترجیحات یادگیری، مهارت‌های تصمیم‌گیری و عوامل مؤثر بر انتخاب شغل ارتباط وجود دارد (کلب، ۲۰۰۵).

همچنین نتایج به دست آمده نشان داد، بین صفات شخصیتی برون‌گرایی، گشودگی به تجربه، مقبولیت و وظیفه شناسی با عملکرد تحصیلی ارتباط مثبت و معنادار و بین صفت شخصیتی روان نژندی با عملکرد تحصیلی ارتباط منفی و معنادار وجود دارد. بر این اساس فرضیه دوم تأیید می‌شود. یافته‌های حاصل از این فرضیه با پژوهش‌های بوساتو و همکاران (۱۹۹۹)، داف و همکاران (۲۰۰۳)،

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه شیوه‌های یادگیری کلب، صفات شخصیتی و عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه رازی کرمانشاه است. بر این اساس، فرضیه‌هایی مطرح شد. همان‌طور که در بخش یافته‌های مربوط به فرضیه‌ها مشاهده شد، همبستگی میان شیوه‌های یادگیری با عملکرد تحصیلی معنادار بود و فرضیه اول مورد تأیید قرار گرفت و تنها بین شیوه یادگیری تجربه عینی با عملکرد تحصیلی رابطه منفی و معنادار پیدا شد و بقیه رابطه‌ها مثبت و معنادار بودند. یافته‌های به دست آمده از این فرضیه با پژوهش‌های کرونول و مانفردو (۱۹۹۴)، فورنهام و همکاران (۱۹۹۹)، کانو - گارسیا و هیوز (۲۰۰۰)، داف و همکاران (۲۰۰۳)، چامارو و همکاران (۲۰۰۷)، نیجهایس و همکاران (۲۰۰۷)، منصورى (۱۳۷۹)، احمدی و احمدی (۱۳۹۰)، رحمانی و ازلی (۱۳۹۱) همسو است. از دید پژوهشگران آموزشی، یکی از راه‌های ارتقای کیفیت آموزش داشتن بینش کافی نسبت به نحوه یادگیری فراگیران است (Janing 2001). بدین ترتیب، تفاوت‌های فردی در سبک یادگیری افراد به نحو مؤثری در فرآیند آموزش در نظر گرفته می‌شود تا به نیازهای فراگیران پاسخ مناسب‌تری

انتزاعی با صفت شخصیتی برون‌گرایی ارتباط منفی و معناداری وجود داشت. بین صفت شخصیتی روان‌نژندی با هیچ یک از سبک‌های یادگیری ارتباط معناداری مشاهده نشد. با توجه به این نتایج فرضیه سوم تأیید می‌شود. نتایج حاصل از این فرضیه پژوهش‌های کارن (۱۹۸۶)، جکسون و جونز (۱۹۹۶)، فورنهام و همکاران (۱۹۹۹)، نیجهایس و همکاران (۲۰۰۷)، منصور (۱۳۷۹)، را مورد تأیید قرار می‌دهد. در تبیین این یافته می‌توان گفت که با توجه به این که فراگیران از لحاظ ویژگی‌های شخصیتی با هم تفاوت دارند و مشاهده این که هر کدام از ویژگی‌های شخصیتی با سبک یادگیری خاصی ارتباط دارد، می‌توان نتیجه گرفت که دانشجویان با ویژگی‌های شخصیتی متفاوت می‌توانند دارای سبک‌های یادگیری مختلف باشند که خود این عامل می‌تواند دلیلی بر ارتباط میان ویژگی‌های شخصیتی با سبک‌های یادگیری باشد.

همچنین یافته‌های تحلیل رگرسیون نشان داد که از پنج صفت شخصیتی تنها دو صفت روان‌نژندی و وظیفه‌شناسی و از چهار شیوه یادگیری تنها دو شیوه مفهوم‌سازی انتزاعی و آزمایشگری فعال وارد مدل رگرسیونی شدند و در مجموع توانستند حدود ۲۸ درصد از واریانس عملکرد تحصیلی را تبیین کنند. به طور کلی نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که بین ویژگی‌های شخصیتی و سبک‌های یادگیری با عملکرد تحصیلی رابطه وجود دارد.

پژوهشگران دریافته‌اند که پیشرفت تحصیلی تنها پیامد هوش فردی یا امکانات سخت افزاری موجود در محیط نیست بلکه جنبه‌های روان‌شناختی افراد مانند صفات شخصیت و سبک‌های یادگیری نیز نقش مهمی دارند (بوساتو، پرینز، الشوت و هاماکر، ۲۰۰۰). برای مثال، کتل (۱۹۷۸) نقل از اینفانته، سانچز، رودریگز، (۲۰۰۱) عنوان می‌کند که در گستره موفقیت آموزشی، نقش شخصیت و سبک یادگیری فراتر از هوش است. افزون بر این، نظام آموزش و پرورش بسیاری از کشورها سنجش روانی و به ویژه ارزیابی شخصیت افراد را در مقاطع مختلف در مدنظر قرار داده است تا بتواند آنان را در موقعیت‌های مختلف تحصیلی به خوبی هدایت کند. از این رو انتظار می‌رود آموزش و پرورش، در کنار سنجش‌های گوناگونی که در

پرموزیج و فورنهام (۲۰۰۸)، شکری و همکاران (۱۳۸۶)، آتش افروز و همکاران (۱۳۸۷) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که یکی دیگر از عوامل مهم بر پیشرفت تحصیلی، ویژگی‌های روانی افراد است. در این زمینه Kemmelmeier, Danielson & Bastten بر این باورند که هر فرد برای ورود به اجتماع و در نتیجه رویارویی با موقعیت‌ها و افراد گوناگون (از نظر فرهنگی، اقتصادی، طبقه اجتماعی و...) به ابزارهایی مانند ساختارهای روانی و ویژگی‌های شخصیتی مجهز است؛ ابزارهایی که می‌توانند در مقابله با رویدادهای مختلف زندگی به وی کمک کنند. این ساختارهای روانی نه تنها تحت تأثیر عوامل مختلفی مانند خانواده، اجتماع، گروه همسالان و غیره قرار دارند، بلکه این عوامل را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهند (Barry, ۲۰۰۷, Lakey & Orehek). پژوهشگران همواره به تأثیر این مؤلفه‌ها بر متغیرهای موجود در زندگی افراد مانند عملکردهای شغلی، تحصیلی، بین فردی و... توجه کرده‌اند (Wilson, Rholes, Simpson & Tran, 2008; Dorros, Hanzal & Segrina). در تأیید گستره تأثیر این رگه‌ها برای نمونه، Elfhag & Moreyb بر این باورند که رگه‌های شخصیتی حتی بر رفتارهای تغذیه‌ای افراد نیز مؤثرند. در شرایط کنونی در جامعه ما پیشرفت و موفقیت تحصیلی هم برای خانواده‌ها و دانش‌آموزان وهم برای جامعه از اهمیت بالایی برخوردار است. بنابراین، شناخت جنبه‌های روان‌شناختی فراگیران و واکنش‌های آنها در شرایط خاص، می‌تواند همانند یک ابزار کمک آموزشی قدرتمند عمل کند، به افزایش تأثیر ابزارهای آموزشی منجر شود و برای فراگیر، معلم و نظام آموزش و پرورش از نظر اقتصادی سودمند باشد (Chowdhury & Amin 2006).

همچنین یافته‌ها نشان داد که بین سبک‌های یادگیری دانشجویان و صفات شخصیتی آنها رابطه وجود دارد. بر این اساس، بین سبک یادگیری تجربه‌عینی با صفات شخصیتی برون‌گرایی و گشودگی به تجربه، میان سبک یادگیری مشاهده‌تأملی با صفات شخصیتی گشودگی به تجربه و مقبولیت، بین سبک یادگیری آزمایشگری فعال با صفات شخصیتی برون‌گرایی و وظیفه‌شناسی، ارتباط مثبت و معناداری وجود دارد. نیز، بین سبک یادگیری مفهوم‌سازی

آن در بین دانشجویان دانشگاه‌های ایران. پایان‌نامه دکتری. دانشکده علوم انسانی دانشگاه تربیت مدرس.
منصوری، نغمه (۱۳۷۹). بررسی ارتباط ویژگی‌های شخصیتی و سبک‌های یادگیری با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه الزهرا. مولوی، حسین (۱۳۸۶). راهنمای عملی ۱۴ - ۱۰ SPSS در علوم رفتاری. چاپ اول، اصفهان: نشر پویان اندیشه.

Barry, R. A., Lakey, B., & Orehek, E. (2007). Links among attachment dimensions, affect, the self, and perceived support for broadly generalized attachment styles and specific bonds. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33, 340-353.

Busato, V. V., Prins, F. J., Elshout, J. J., & Hamaker, C. (2000). Intellectual ability, learning style, personality, achievement motivation and academic success of psychology students in higher education. *Journal of Personality and Individual Differences*, 29, 1057-1068.

Cano-Garsia, F., & Hughes, E. H. (2000). Learning and thinking styles. *Educational psychology*, 20, 4, 413-430.

Chamorro-Premuzic, T., Furnham, A. (2008). Personality, intelligence and approaches to learning as predictors of academic performance. *Journal of Personality and Individual Differences* 44. 1596-2603.

Chamorro-Premuzic, T., Furnham, A., & Lewis, M. (2007). Personality and approaches to learning predict preference for different teaching methods. *Learning and Individual Differences*, 17, 241-250.

Chowdhury, M, S., & Amin, M. N. (2006). Personality and students academic achievement: Interactive effects of conscientiousness and agreeableness on students performance in principles of Economics. *Social Behavior and Personality*, 28, 433-449.

مقاطع مختلف تحصیلی به عمل می‌آورد، بخشی را نیز به سنجش ابعاد روانی و شخصیت و سبک‌های یادگیری فراگیران اختصاص دهد تا از این طریق بتواند به فراگیران خانواده‌های آنها یاری رساند. از مشکلات این پژوهش می‌توان به محدود بودن گروه نمونه، استفاده از میانگین درسی دانشجویان به عنوان شاخص عینی عملکرد تحصیلی، اشاره کرد.

منابع

آتش افروز، بهروز؛ پاکدامن، شهلا؛ عسگری، علی. (۱۳۸۷). ارتباط بین پنج رگه شخصیتی با پیشرفت تحصیلی، فصلنامه روان‌شناسان ایرانی، سال چهارم، ۱۶، ۳۶۷ - ۳۷۶.

احمدی، سعید؛ احمدی، مجید. (۱۳۹۰). رابطه میان اضطراب ریاضی و سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان. پژوهش در برنامه ریزی درسی، سال هشتم، ۳۱، ۱۰۲ - ۸۹.

حق شناس، حسن. (۱۳۷۸). هنجاریابی آزمون شخصیتی نئو. مجله اندیشه و رفتار، ۲۸، ۴۷ - ۳۸.

رحمانی، جهانبخش؛ ازلی، مینا. (۱۳۹۱). رابطه بین سبک‌های یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر دبیرستانی شهر اصفهان، پژوهش در برنامه ریزی درسی، سال نهم، ۳۳، ۱۴۰ - ۱۳۱.

روشن، رسول؛ شعیری، محمد رضا؛ عطری فرد، مهدیه؛ نیکخواه، اکبر؛ قائم مقامی، بهاره؛ رحیمی راد، اکرم. (۱۳۸۵). بررسی ویژگی‌های روان سنجی پرسشنامه شخصیتی پنج عاملی (NEO. FFI). دو ماهنامه دانشور رفتار، ۱۶، ۳۶ - ۲۷.

سیف، علی اکبر. (۱۳۸۶). روان‌شناسی پرورشی نوین. (ویرایش ششم). تهران: نشر دوران.

شکری، امید؛ کدیور، پروین؛ نقش، زهرا؛ غنایی، زیبا؛ دانشورپور، زهره؛ مولایی، محمد. (۱۳۸۶). صفات شخصیت، استرس تحصیلی و عملکرد تحصیلی. مطالعات روان‌شناختی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهرا، دوره سوم، شماره ۳.

گروسی فرشی، میر تقی. (۱۳۷۷). هنجاریابی آزمون شخصیتی نئو و بررسی و تحلیل ویژگی‌ها و ساختار عاملی

Honey, P., Mumford, A. (1992). The manual of learning styles (third edition). Maidenhead, Berkshire: Peter Honey

Infante, E., Sanchez, M., & Rodriguez, Y. T. (2001). Personality and academic productivity in the university students. *Social Behavior and Personality*, 29, 299-305.

Jakson, C., & Jones, L. M. (1996) Explaining the overlap between personality and learning styles. *Journal of Personality and Individual Differences*, 20 (3). 293-300.

Janing J. (2001). Linking teaching approaches and learning styles: how can it help students? *Emerg Med Serv*; 30: 77-80.

Karen S, H. (1986). An investigation of the relationships among learning style, preferences, personality types, and mathematics anxiety of college students. University of Maryland College Park, 207 pages; AAT 8620789.

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.

Kolb AY, Kolb DA, (2005). The kolb learning style inventory-Version 3. 1. Technical Specifications, HayGroup, Experience based learning systems, Inc.

Kolb, D. A. (1976). Management and the learning process, *California Management Review*, 18. 21-23.

Komarraju, M., Karau, J. S., Schmeck, R. R., Avdic, A. (2011). The big five personality traits, learning styles, and academic achievement. *Journal of Personality and Individual Differences*, 51, 472-477.

Lesson, P., Ciarrochi, J., Heanen, C. L, P. (2008). Cognitive ability, personality, and academic performance in adolescence. *Journal of Personality and Individual Differences* 45. 630-635.

Nijhuis, J., Segers, M., Gijsselaers, W. (2007). The interplay of perceptions of the learning environment, personality and learning strategies: a

Costa, P. T. J., & McCrae, R. R. (1992). NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-factor Inventory (NEO-FFI): Professional manual.

Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). NEO PI-R: Professional Manual: Revised NEO PI-R and NEO-FFI. Florida: Psychological Assessment Resources, Inc.

Cronwell, John, M., & Manferdo, Pamela, A. (1994) Kolb's learning style the theory revisited. *Journal of Educational and Psychological Measurement*, 54 (2), 317-327.

Dececco, J. P., Crawford, W. R. (1974). The psychology of learning and instruction (2nd Ed.) *Differences*, 45, 630-635. Englewood cliffs, Nj: Prentice-Hall.

Don Clark, Q. (2000). Learning styles or, How we go from the unknown to the known.

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

Duff, A., Boyle, E., Dunleavy, K., Ferguson, J (2003). The relationship between personality, approach to learning and academic performance. *Journal of Personality and Individual Differences* 36. 1907-1920.

Elfhag, K., Morey, L. C., (2008). Personality traits and eating behavior in the obese: Poor self-control in emotional and external eating but personality assets in restrained eating. *Eating Behaviors*, 9, 285-293.

Furnham, A., Jackson, J, C., Miller, T. (1999). Personality, learning style and work performance. *Journal of Personality and Individual Differences* 27. 1113-1122.

Haren, E. G., & Mitchell, C. W. (2003). Relationships between the five-factor personality model and coping styles. *Psychology & Education*, 40, 38-49.

Hohen, R. L. (1995) Classroom learning and teaching USA. Longman.

study among international business studies students. *Studies in Higher Education*, V32 N1 p59-77 .

Taylor, A., & MacDonald, D. A. (1999). Religion and the five factor model of personality: An exploratory investigation using a Canadian university sample. *Journal of Personality and Individual Differences*, 27, 1243-1259 .

Vollers, JM. (2008). Teaching & learning styles, *International Anesthesiology Clinic*. 46 (4): 27 40 .

Wetzig, SM. (2004). Learning style preferences & learning strategies in intensive care nurse education, University of Queensland, School of Nursing and Midwifery Publications. http://espace.library.uq.edu.au/eserv/UQ:10348/sm_wetzig.pdf Accessed: April 17 2011 .

Wilcoxson, L. (1995). Review and further study of validity and reliability. university of Sydney. *British Journal of Educational Psychology*. 66. 252-261 .

Wilson, L. C., Rholes, W. S., Simpson, J. A., & Tran, S. (2007). Labor, delivery, and early parenthood: An attachment theory perspective. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33, 505-518 .

Yazicilar, O. (2009). The effects of learning style activities on academic achievement, attitudes and recall level. *Procedia social and Behavioral Sciences*, 1, 2578-2583 .

Zang, L. F., & Huang, J. F. (2001). Thinking styles and five-factor model of personality. *European Journal of Personality*, 15, 456-476.