

## ارتباط عامل‌های شخصیت بر سازمان‌دهی مطالعه، استرس و فشار زمانی با میانجی‌گری راهبردهای مقابله‌ای

سید سجاد طباطبائی<sup>۱\*</sup>، بدرالسادات دانشمند<sup>۲</sup>، زهرا غنیمی<sup>۳</sup> و حمیده جهانگرو<sup>۴</sup>

### چکیده

هدف از این پژوهش، ارتباط عامل‌های شخصیت بر سازمان‌دهی مطالعه، استرس و فشار زمانی با تمرکز بر راهبرد مقابله‌ای (مقابلۀ برنامه‌ریزی شده و عقب‌نشینی ذهنی) در دوران استرس‌زای ورود به دانشگاه فرض شده است. این پژوهش، توصیفی از نوع همبستگی (مدل‌یابی معادلات ساختاری) بود، جامعۀ آماری دانشجویان ورودی جدید دانشگاه شهید باهنر کرمان بودند. با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای، تعداد ۲۷۳ نفر از دانشجویان انتخاب شدند. ابزار شامل مقیاس‌های پنج عامل شخصیت BFI، مهارت مقابله‌ای COPE و یادگیری دانشجویی CLEI بود. تحلیل داده‌ها به روش کم‌ترین مربعات جزئی که شامل: مدل‌های اندازه‌گیری (آلفا کرونباخ، پایایی مرکب، روایی همگرا و واگرا) و مدل ساختاری (معناداری مسیر و ضریب تعیین، شاخص پیش‌بینی مدل و نیکوی برازش) بود. یافته‌های پژوهش نشان داد وظیفه‌گرایی و گشودگی در تجربه با مقابله برنامه‌ریزی ارتباط مستقیم و مثبت ( $p < 0/01$ ) دارد؛ اما با عقب‌نشینی ذهنی ارتباط مستقیم و منفی ( $p < 0/01$ ) دارد. همچنین ارتباط وظیفه‌گرایی و گشودگی در تجربه با سازمان‌دهی مطالعه به واسطه میانجی‌گری مقابله برنامه‌ریزی غیرمستقیم و مثبت ( $p < 0/05$ ) است؛ اما با استرس به واسطه میانجی‌گری عقب‌نشینی ذهنی ارتباط غیرمستقیم و منفی ( $p < 0/05$ ) دارد. همچنین روان‌نژندگرایی با عقب‌نشینی ذهنی ارتباط مثبت ( $p < 0/01$ ) دارد، اما با مقابله برنامه‌ریزی ارتباط معناداری وجود ندارد. نتایج حاکی از آن است که راهبردهای مقابلۀ برنامه‌ریزی و عقب‌نشینی ذهنی با تمرکز به صفات شخصیتی دانشجویان به سازمان‌دهی مطالعه یا استرس و فشار زمانی منجر می‌شود. این مطالعه بر اهمیت توسعه راهبردهای مقابله‌ای تأکید می‌کند که می‌توان به‌عنوان سرمشقی مؤثر در یادگیری یا استرس تحصیلی در نظر گرفت.

کلیدواژه‌ها: شخصیت، راهبرد مقابله‌ای، سازمان‌دهی در مطالعه، استرس و فشار زمانی.

۱. \* نویسنده مسئول: کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی، دانشگاه شهید باهنر، کرمان، ایران. Sajadbady@gmail.com

۲. استادیار برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه شهید باهنر، کرمان، ایران.

۳. دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.

۴. کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی، دانشگاه شهید باهنر، کرمان، ایران.

## مقدمه

پژوهشگران به برخی جنبه‌های محیط یادگیری و عامل‌های روان‌شناختی توجه کرده‌اند که بر عملکرد و رشد دانشجویان تأثیرگذار هستند. راسل و پتری<sup>۱</sup> (۱۹۹۲) سه دسته کلی از عواملی را شناسایی کردند که بر یادگیری دانشجویان اثرگذار است. این عوامل شامل عامل تحصیلی<sup>۲</sup>، عامل اجتماعی محیطی<sup>۳</sup> و عامل شخصیتی<sup>۴</sup> بود. در مدل راسل و پتری، عامل تحصیلی شامل مهارت‌های مطالعه، اضطراب امتحان، انگیزش تحصیلی، خودکارآمدی، اهداف پیشرفت و انتظارات و اسناد تحصیلی بود. عامل مهارت‌های مطالعه، انگیزش تحصیلی و خودکارآمدی با بازده‌های تحصیلی رابطه مثبت دارد و اضطراب امتحان با بازده‌های تحصیلی رابطه مثبت دارد. عامل اجتماعی محیطی در مدل راسل و پتری شامل مواردی مثل استرس زندگی، حمایت اجتماعی در محیط دانشگاه و عوامل مربوط به محیط خانواده است. استرس زندگی مربوط به وقایع تجربه منفی در زندگی بود. اتفاقات مرتبط با سلامتی که با توجه به پیشینه پژوهش رابطه منفی با بازده‌های تحصیلی داشتند. حمایت اجتماعی که از سوی همکلاسی‌ها و خانواده تأمین می‌شود، با سلامت فیزیکی و روان‌شناختی دانشجو رابطه مثبت و با بازده‌های تحصیلی پیوند دارد. محیط دانشگاه که در مدل راسل و پتری مورد توجه بود، به تجارب دانشجو با محیط خوابگاهی و تحصیلی دانشگاه مربوط می‌شد که با موفقیت تحصیلی او در ارتباط است (لامرزو زولاف<sup>۵</sup>، ۲۰۰۰).

اخیراً نیز پیرو کارهای راسل و پتری، پژوهشگرانی چون کیم، نیوتن، دونی و بنتون<sup>۶</sup> (۲۰۱۰) متغیرهای اثرگذار بر موفقیت تحصیلی دانشجویان را بررسی کرده و آن‌ها را در سه دسته کلی متغیر استعداد تحصیلی<sup>۷</sup>، متغیرهای محیطی<sup>۸</sup> و متغیرهای فردی<sup>۹</sup> طبقه‌بندی کرده‌اند. به‌طور سنتی، بهترین پیش‌بین‌های موفقیت تحصیلی (متبلور در میانگین درسی یا آزمون‌های

1. Russel and Petrie
2. academic factor
3. social/environmental factor
4. personality factor
5. Lahmers
6. Kim, Newton, Downey and Benton
7. academic aptitude
8. circumstance
9. personal

پیشرفت تحصیلی) با اندازه‌گیری استعداد تحصیلی<sup>۱</sup> مشخص می‌شود. رابینز، آلن، کاسیلاس، پترسون و لی<sup>۲</sup> (۲۰۰۶) پیشنهاد می‌کنند که در انتخاب و جایابی افراد، به متغیرهای توانایی باید جدای از متغیرهای روان‌شناختی مثل انگیزش و جهت‌گیری هدف برای تعیین بازده‌های دانشگاهی توجه شود. متغیرهای محیطی یا موقعیتی شامل طبقه اجتماعی-اقتصادی، قومی-نژادی، موقعیت جغرافیایی و دیگر متغیرهای جمعیت‌شناختی است که بر عملکرد تحصیلی دانشجویان مؤثر است. متغیرهای فردی نیز به دسته بزرگی از عوامل اشاره دارند که می‌توانند به طور مستقیم به تفاوت‌های فردی نسبت داده شوند؛ که نگرش‌ها، انگیزش، ادراکات (مثل خودکارآمدی)، رفتارهای نظم‌بخشی (مثل سازمان‌دهی کارها، رویکردهای مطالعه)، مهارت‌های حل مسأله (تفکر انتقادی، مهارت تصمیم‌گیری) و ارزش‌ها (باورها، رجحان‌های فردی) را شامل می‌شود. در پژوهش حاضر از مقیاس سازمان‌دهی و توجه در مطالعه<sup>۳</sup> از عامل فردی و مقیاس استرس و فشار زمانی<sup>۴</sup> از عامل محیطی یا موقعیتی پژوهش راسل و پتری (۱۹۹۲) و کیم و همکاران (۲۰۱۰) استفاده شده است.

آموزش مهارت‌های مقابله‌ای<sup>۵</sup> رفتاری - شناختی مداخله‌ای است که بر بهبود نارسایی‌های فکری (افکار مطلوب) تأکید دارد. از طرفی مهارت‌های مقابله‌ای بر سطح عزت‌نفس و سازگاری اجتماعی مؤثر است (همبرگ و بکر<sup>۶</sup>، ۲۰۰۰). این روش از طریق تمرکز بر موقعیت مشکل‌زا و تعیین مطلوب‌ترین افکار در این موقعیت‌ها و همچنین آموزش خودگویی تا برای تقویت افکار مطلوب، تمرین و تکرار این خودگویی تا از طریق روش‌های رفتاری چون ایفای نقش باعث افزایش مهارت‌های مورد نیاز در افراد می‌شود (یزدخواستی، ۲۰۰۹).

فولکمن و لازاروس<sup>۷</sup> (۱۹۸۵) مقابله را فرایندی پیچیده می‌دانند که با توجه به ارزیابی‌هایی تغییر می‌کند که فرد از موقعیت استرس‌زا و فشارهای آن موقعیت دارد و تلاش‌های رفتاری-

- 
1. SAT, ACT
  2. Robbins, Allen, Casillas, Peterson and Le
  3. Organization and Attention to Study
  4. Stress and Time Pressure
  5. Coping Skills Training
  6. Heimberg and Becker
  7. Folkman and Lazarus

شناختی فعال فرد را در برمی‌گیرد. پژوهشگران معتقدند که بیشتر مردم ترجیح می‌دهند تا از روش‌های مقابله‌ای خاصی در موقعیت‌های استرس‌زا استفاده کنند که در واقع مجموع این راهبردها، سبک‌های مقابله‌ای فرد را شکل می‌دهد (هامید، یو و لوئنگ<sup>۱</sup>، ۲۰۰۳). راهبردهای مقابله‌ای مجموعه‌ای از تلاش‌های شناختی و رفتاری فرد است که در جهت تعبیر و تفسیر و اصلاح یک وضعیت تنش‌زا به کار می‌رود و به کاهش رنج ناشی از آن منجر می‌شود (غضنفری و کدم‌پور، ۲۰۰۸).

راهبردهای مقابله‌ای اجتنابی، مستلزم فعالیت‌ها و تغییرات شناختی است که هدف آن‌ها اجتناب از موقعیت تهدیدآمیز است. در این نوع از راهبردها، فرد به یک فعالیت جدید می‌پردازد یا به اجتماع و دیگر افراد روی می‌آورد (دونکلی، زروف و بلانکستین<sup>۲</sup>، ۲۰۰۳). هم‌چنین این افراد انگیزه‌ای برای مقابله فعالانه با شرایط را ندارند. بنابراین، از مقابله‌ی اجتنابی استفاده می‌کنند (نجانریان، عطاری و زرگر، ۲۰۰۱). از این رو امور مهم در این رابطه ارزیابی فرد از توانایی‌های خودش برای رویارویی با مسأله است. این ارزیابی‌ها ممکن است مطابق با واقعیت و توانایی‌های واقعی فرد باشد یا مطابق با واقعیت و توانایی‌های او نباشد، ولی هر چه هست برداشت‌های فرد از توانایی‌ها و قابلیت‌هایش تعیین‌کننده اصلی برای مقابله با دشواری‌ها است اگر فرد احساس ناتوانی بکند با وجود همه مهارت‌هایی که آموخته نخواهد توانست از عهده مشکل برآید (فهلی، ۱۳۹۳).

مقابله به فرد کمک می‌کند تا فرد تصور مثبت از خود داشته باشد و تعادل هیجانی و ادامه روابط بین فردی رضایت‌بخش با دیگران را ابقا کند (لازاروس و فولکمن<sup>۳</sup>، ۱۹۸۴)؛ بنابراین، بهبود مهارت‌های مقابله، با عوامل شکست‌ها است که به‌عنوان سپر یا نیرویی برای مقابله و رویارویی با چالش‌ها و مشکلات زندگی در جوانان حائز اهمیت است. از مهارت‌های مقابله‌ای در پژوهش حاضر، مهارت مقابله‌ی برنامه‌ریزی‌شده و عقب‌نشینی ذهنی است که در این پژوهش بررسی می‌شود.

**مقابله مبتنی بر برنامه‌ریزی:** در این نوع مقابله فرد برای کنترل و حل مشکل با تکیه بر

- 
1. Hamid, Yue and Leung
  2. Dunkley, Zuroff and Blankstein
  3. Lazarus and Folkman

فکر و اندیشه خود راه‌حل‌های مختلف را ارزیابی و بعد از آن با انتخاب بهترین شیوه به حل مسأله اقدام می‌کند. یا به عبارتی، از فعالیت‌های ناپخته‌ای اجتناب و خویشتن‌داری می‌کند که به پیچیده‌تر شدن مسأله و ایجاد اختلال در روند حل مسأله منجر می‌شود (لازاروس و فولکمن، ۱۹۸۴ به نقل از علیمحمدی ۱۳۷۱).

**عقب‌نشینی ذهنی:** در این مقابله فرد با انجام‌دادن رفتارهای متنوع و مختلف خود را مشغول می‌کند و به این وسیله سعی می‌کند به مسأله فکر نکند، مثلاً سرگرم شدن با یک فرد دیگر، پناه بردن به رؤیاهای روزانه، فرار از مسأله به صورت خوابیدن یا تماشای تلویزیون و دیدن فیلم (لازاروس و فولکمن، ۱۹۸۴ به نقل از علیمحمدی ۱۳۷۱).

در رابطه با متغیر شخصیت، پنج عامل یا صفت بزرگ شخصیت بر این فرض استوار است که انسان موجودی منطقی است که می‌تواند شخصیت و رفتار خویش را توجیه کند (مک کری و کاستا<sup>۱</sup>، ۱۹۹۹). مطابق با الگوی پنج‌عاملی که در پژوهش حاضر استفاده شده است، شخصیت دارای پنج بعد اساسی است که در طی زمان دارای ثبات هستند و شامل برون‌گرایی، توافق‌پذیری، روان‌نژندی، وظیفه‌مداری و گشودگی نسبت به تجربه است (دیکمن<sup>۲</sup>، ۱۹۹۰). برون‌گرایی مبین تمایل فرد به سمت عواطف مثبت و معاشرت با دیگران است. توافق‌پذیری با قابل اعتماد بودن، صداقت و همدلی مرتبط است. در مقابل، عدم توافق‌پذیری با خودمحوری، تمایل به کنترل و مدیریت دیگران و بی‌اعتنایی نسبت به علایق و نیازهای آن‌ها همراه است. وظیفه‌مداری با کنترل تکانه‌ها، توانایی برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی و تکمیل فعالیت‌ها و وظایف مرتبط است. روان‌نژندی به میزان سازگاری و ثبات هیجانی اشاره دارد. گشودگی نسبت به تجربه نیز با تمایل به تجربه عواطف و فعالیت‌های جدید مرتبط است. هر یک از این عوامل کلی می‌تواند به جنبه‌ها یا اجزاء ریزتری تفکیک شود (میلر و لینام<sup>۳</sup>، ۲۰۰۱).

وظیفه‌شناسی به خواست و اراده برای موفقیت، کنترل شخصی، ماندگاری و قابلیت اعتماد و اطمینان مربوط می‌شود. روان‌نژندی به میزان تجربه مردم از احساسات منفی باز می‌گردد و تجربه آزاد هم به قدرت پذیرش عقاید جدید و اولویت دادن به احساسات مختلف و عقلانی

- 
1. McCrae and Costa
  2. Digman
  3. Miller and Lynam

بودن مربوط می‌شود (کوستا و مک کری، ۱۹۹۲).

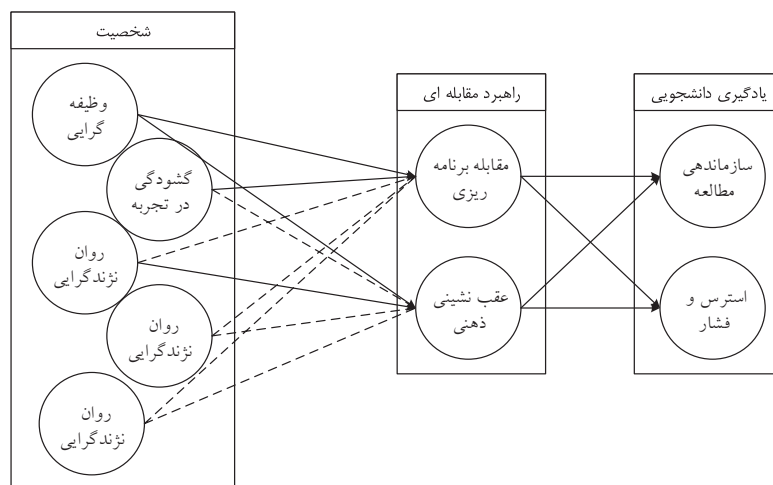
شواهد و یافته‌ها نشان می‌دهد که راهبردهای مقابله‌ای می‌تواند به‌عنوان رابط میانجی در ارتباط یا توالی زمانی<sup>۱</sup> بین شخصیت و نتایج باارزش اجتماعی<sup>۲</sup> تحت شرایط وجود استرس عمل کند (کنول، ریسکمن و اسچوارزر<sup>۳</sup>، ۲۰۰۵؛ پرا و امسلوین<sup>۴</sup>، ۲۰۱۵). در دوران ورود به دانشگاه که دانشجویان در معرض انواع استرس‌های دانشگاهی و احساسی - اجتماعی قرار می‌گیرند، می‌توان با استفاده از ویژگی‌های شخصیتی، راهبردهای مقابله‌ای را برای مدیریت این استرس‌ها شناسایی کرد (بولگر<sup>۵</sup>، ۱۹۹۰) و در نتیجه آثار این ویژگی‌ها را به اصلاحات رفتاری<sup>۶</sup> و به‌نوبه خود به موفقیت‌های تحصیلی<sup>۷</sup> منتقل کرد (آسپینوال و تیلور<sup>۸</sup>، ۱۹۹۲؛ بریست، اسپچیر و کارور<sup>۹</sup>، ۲۰۰۲).

البته شایان ذکر است که حیطه مقابله برنامه‌ریزی و عقب‌نشینی ذهنی دو حیطه از راهبردهای مقابله‌ای هستند که بیشتر مربوط به مواجهه شدن با عوامل و شرایط استرس‌زای ورود به دانشگاه است (پرا و همکاران، ۲۰۱۵). براساس مدل پذیرفته شده سلسله مراتبی راهبردهای مقابله‌ای (کانر اسمیت و فلچبرت<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۷)، مقابله برنامه‌ریزی به عکس‌العمل‌های فعال برای کنترل، دور زدن یک عامل استرس‌زا یا واکنش به استرس بازمی‌گردد مانند مقابله فعال یا مقابله حل مسأله. عقب‌نشینی استراتژی‌های را شامل می‌شود که خارج از محیط استرس‌زا است، مانند اجتناب یا ترک کردن آن؛ بنابراین، عملکردها یا رفتارهای مقابله‌ای و عقب‌نشینی باعث توازن ارتباط از عامل‌های شخصیت به اثربخشی یادگیری دانشجویی و کاهش استرس باشد.

بدین ترتیب، مطالعه ارتباط عامل‌های شخصیت بر ابعاد مهارت مقابله‌ای و یادگیری

- 
1. temporal sequence
  2. socially valued outcomes
  3. Knoll, Rieckmann and Schwarzer
  4. Perera and McIlveen
  5. Bolger
  6. adjustment
  7. achievement
  8. Aspinwall and Taylor
  9. Brissette, Scheier and Carver
  10. Connor-Smith and Flachsbar

دانشجویی، به یکی از حوزه‌های فعال و مهم پژوهش بدل شده است و پژوهش حاضر و نمونه‌های مشابه آن، از هر دو وجه بنیادی و کاربردی حائز اهمیت است. تاکنون در ایران، تحقیقات محدودی انجام شده و با توجه به کمبود یافته‌های روان‌شناختی درخصوص ارتباط عامل‌های شخصیت بر ابعاد مهارت مقابله‌ای و یادگیری دانشجویی در دانشجویان ایرانی، ضرورت اجرای پژوهشی مشابه تحقیق حاضر کاملاً محسوس است. علاوه بر این، دو نکته دیگر بر اهمیت و تازگی پژوهش حاضر می‌افزاید؛ یکی، انتخاب مشارکت‌کنندگان از دانشجویان ورودی جدید مقطع کارشناسی که دوران استرس‌زای ورود به دانشگاه را تجربه می‌کنند، نکته دوم، توجه به عامل‌های شخصیت با ابعاد مهارت مقابله‌ای و یادگیری دانشجویی، به‌نوبه خود زمینه‌ای جدیدی است. نتایج پژوهش حاضر، به هدایت آموزشی در جهت پرورش ویژگی‌های با الگوی تربیتی مطلوب منجر خواهد شد و در نتیجه هدایت ذخایر نیروی انسانی در مسیر صحیح، پیامدهای آموزشی و پرورشی مثبتی را به دنبال خواهد داشت.



شکل ۱: مدل مفهومی پژوهش (ماتیوز، زیدنر و روبرتز، ۲۰۰۶)

بر اساس آنچه در شکل ۱ ذکر شد، پژوهش حاضر باهدف بررسی این سؤالات انجام شده است که عامل‌های بزرگ شخصیت چگونه می‌توانند دو راهبرد مقابله برنامه‌ریزی‌شده و عقب‌نشینی ذهنی را پیش‌بینی کنند؟ همچنین دو راهبرد مقابله برنامه‌ریزی‌شده و عقب‌نشینی

ذهنی چگونه می‌توانند دو عامل سازمان‌دهی مطالعه و استرس و فشار زمانی را پیش‌بینی کنند؟ و در نهایت عامل بزرگ شخصیت چگونه می‌توانند با میانجی‌گری دو راهبرد مقابله برنامه‌ریزی‌شده و عقب‌نشینی ذهنی، دو عامل سازمان‌دهی مطالعه و استرس و فشار زمانی را پیش‌بینی کنند؟ این مدل مفهومی (شکل ۱ مدل اثرات شخصیت) را ماتیوز، زیدنر و روبرتز<sup>۱</sup> (۲۰۰۶) ارائه کرده‌اند.

### روش

پژوهش حاضر براساس هدف، کاربردی و از نظر شیوه گردآوری داده‌ها، توصیفی از نوع همبستگی با استفاده از مدل‌یابی معادلات ساختاری با رویکرد کمترین مربعات جزئی (PLS)<sup>۲</sup> اجرا شد. دلایل استفاده از روش PLS در این پژوهش حل مسأله همانندی مدل اندازه‌گیری، عدم حساسیت به مقیاس اندازه‌گیری، دامنه تغییرات مقادیر و غیرخطی بودن داده‌ها است. همچنین، این روش پیش‌بینی‌مدار است و می‌تواند در ساخت نظریه به‌کار رود (طباطبائی، مطهری‌نژاد و تیرگر، ۱۳۹۵).

جامعه آماری پژوهش حاضر را همه دانشجویان دختر و پسر ورودی جدید مقطع کارشناسی دانشگاه شهید باهنر کرمان، با برآورد تقریبی حدود ۲۵۰۰ دانشجو، تشکیل داده‌اند که در این جامعه، تعداد ۳۱۰ پرسشنامه توزیع شد که تعداد ۲۷۳ دانشجو (۲۰۱ دانشجوی دختر و ۷۲ دانشجوی پسر) و از دانشکده‌های علوم انسانی - مدیریت و اقتصاد - فنی و مهندسی - کشاورزی - علوم پایه - آمار ریاضی به‌عنوان نمونه برآورد شده مشارکت داشتند. حجم نمونه با توجه به جدول پیشنهادی کرجسی و مورگان<sup>۳</sup> و تعداد متغیرهای بررسی شده و هم‌چنین گویه‌های پرسشنامه‌های استفاده‌شده به‌عنوان ابزار تعیین شد. در پژوهش حاضر، از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای<sup>۴</sup>، متناسب با حجم جامعه انتخاب شد؛ به این صورت که ابتدا از میان دانشکده‌های دانشگاه شش دانشکده انتخاب شدند و از هر دانشکده دو بخش و از هر بخش یک کلاس انتخاب و با همیاری استاد کلاس، پرسشنامه‌ها در کلاس توزیع شد.

1. Matthews, Zeidner and Roberts
2. Partial Least Squares
3. Krejcio and Morgan
4. Multistage cluster sampling



پس از اجرای مقیاس‌ها و جمع‌آوری اطلاعات مربوط به دانشجویان، تعداد ۳۱ پرسشنامه به علت نقایص کنار گذاشته شد.

به منظور گردآوری اطلاعات در پژوهش حاضر از سه مقیاس، شامل سیاهه کوتاه پنج عامل بزرگ شخصیت گلدبرگ<sup>۱</sup> (۱۹۹۹) مقیاس راهبردهای مقابله‌ای کارور و همکاران (۱۹۸۹) و سیاهه اثربخشی یادگیری دانشجویی کیم<sup>۲</sup> و همکاران (۲۰۱۰) استفاده شده است. در ادامه به معرفی و ارائه خصوصیات روان‌سنجی هرکدام از این ابزارها اقدام شده است.

**سیاهه کوتاه مقیاس پنج عاملی بزرگ شخصیت (BFI)**<sup>۳</sup>: این فرم را گلدبرگ (۱۹۹۹) ساخته و خرمائی و فرمانی (۱۳۹۳) آن را ترجمه و اعتباریابی کرده‌اند. دارای ۲۱ گویه، در پنج عامل وظیفه‌گرایی<sup>۴</sup>، (۴ گویه، پایایی آلفا ۰/۵۹ و مرکب ۰/۷۶)، روان‌نژندگرایی<sup>۵</sup> (۴ گویه، پایایی آلفا ۰/۷۳ و مرکب ۰/۸۲)، گشودگی در تجربه<sup>۶</sup> (۴ گویه، پایایی آلفا ۰/۵۶ و مرکب ۰/۷۴) توافق‌پذیری<sup>۷</sup> (۵ گویه، پایایی آلفا ۰/۶۱ و مرکب ۰/۷۶) و برون‌گرایی<sup>۸</sup> (۴ گویه، پایایی آلفا ۰/۶۶ و مرکب ۰/۷۸) است؛ که در طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت (کاملاً درست نمره ۵، کاملاً نادرست نمره ۱) تنظیم شد. در پژوهش خرمائی و فرمانی (۱۳۹۳) میزان پایایی آلفا کرونباخ عامل وظیفه‌گرایی ۰/۸۱، روان‌نژندگرایی ۰/۸۳، گشودگی در تجربه ۰/۶۹، توافق‌پذیری ۰/۸۳ و برون‌گرایی ۰/۷۲ گزارش شده است.

**پرسشنامه راهبردهای مقابله‌ای (COPE)**<sup>۹</sup>: این مقیاس را کارور و همکاران (۱۹۸۹) ساخته و ابراهیمی، بواله‌ری و ذوالفقاری (۱۳۷۱) ترجمه و اعتباریابی کرده‌اند. دارای ۷۲ گویه، در ۱۸ مقیاس است که در این مطالعه از مقیاس مقابله برنامه‌ریزی<sup>۱۰</sup> (۴ گویه، پایایی آلفا ۰/۸۴ و مرکب ۰/۷۵) و عقب‌نشینی ذهنی<sup>۱۱</sup> (۴ گویه، پایایی آلفا ۰/۸۳ و مرکب ۰/۷۴) در طیف

1. Goldberg
2. Kim
3. Big-Five Inventory
4. Conscientiousness
5. Neuroticism
6. Openness to experience
7. Agreeableness
8. Extraversion
9. Cope Operations Preference Enquiry
10. Planning
11. Mental Disengagement

پنج‌درجه‌ای لیکرت (همیشه نمره ۵، هیچ‌وقت نمره ۱) تنظیم شد. در پژوهش ابراهیمی و همکاران (۱۳۷۱) اعتباریابی آن را چهار صاحب‌نظر تأیید کرده‌اند. همچنین ضریب پایایی خرده‌مقیاس‌ها از طریق روش بازآزمایی از ۰/۶۳ تا ۰/۹۵ اندازه‌گیری شد (شاه‌محمدی، ۱۳۷۵).

سیاهه اثربخشی یادگیری دانشجویی (CLEI)<sup>۱</sup>: این مقیاس را کیم و همکاران (۲۰۱۰) ساخته و مشتاقی (۱۳۹۲) ترجمه و اعتباریابی کرده‌اند. دارای ۵۰ گویه، در شش مقیاس است که در این مطالعه از خرده‌مقیاس سازمان‌دهی و توجه در مطالعه (۶ گویه، پایایی آلفا ۰/۸۳ و مرکب ۰/۷۷) و استرس و فشار زمانی (۵ گویه، پایایی آلفا ۰/۸۲ و مرکب ۰/۷۳) در طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت (کاملاً صدق می‌کند نمره ۵، اصلاً درباره من صدق نمی‌کند نمره ۱) تنظیم شد. در پژوهش مشتاقی (۱۳۹۲) میزان پایایی آلفا کروناخ خرده‌مقیاس سازمان‌دهی و توجه در مطالعه ۰/۷۷ و استرس و فشار زمانی ۰/۷۲ گزارش کرده است.

### یافته‌ها

در ابتدا توصیف کمی متغیرهای مورد مطالعه در جدول ۱ آورده شده است.

جدول ۱: توصیف کمی متغیرهای پژوهش

کم‌ترین	بیشترین	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشیدگی	
۱/۷۵	۵	۳/۶۹	۰/۶۹	-۰/۰۷	-۰/۳۸	برنامه‌ریزی
۱	۵	۲/۷۲	۰/۸۷	۰/۰۸	-۰/۳۵	عقب‌نشینی ذهنی
۱	۵	۳/۱۳	۰/۶۷	-۰/۲۵	۰/۰۹	سازمان‌دهی مطالعه
۱	۴/۸	۲/۹۷	۰/۷۸	۰/۱۲	-۰/۱۷	استرس و فشار زمانی
۲	۵	۳/۵	۰/۶۵	-۰/۰۶	-۰/۳۷	وظیفه‌گرایی
۱	۵	۲/۹۹	۰/۸۳	-۰/۰۷	-۰/۳	روان‌نزند گرایی
۱/۷۵	۵	۳/۴۷	۰/۶۵	۰/۲۵	-۰/۱	گشودگی تجربه
۱	۵	۳/۲۵	۰/۹۷	-۰/۷۵	۰/۱۹	توافق‌پذیری
۱	۴/۹	۲/۹۷	۰/۸۱	۰/۶۱	-۰/۳۷	برون‌گرایی

1. College Learning Effectiveness Inventory

مطابق جدول ۱ میانگین و انحراف معیار گزارش شده است. برای به بررسی فرض نرمال بودن توزیع داده‌ها پیشنهاد شده که مقادیر چولگی و کشیدگی در بازه (۲، -۲) قرار گیرد؛ بنابراین، توزیع داده‌های متغیرها از چولگی و کشیدگی نرمالی بهره‌مند است. بار عاملی استاندارد برای تک تک سؤال‌های هر عامل در جدول ۲ مشخص شده‌اند. شاخص ارزیابی میزان ارتباط هر سؤال به عامل زیربنایی آن، نشان از ارتباط معنادار سؤال‌ها است؛ بنابراین، همه سؤال‌ها به‌طور معنادار به عامل زیربنایی خود مرتبط هستند و می‌توان گفت که مدل اندازه‌گیری طی ارزیابی شاخص‌های جزئی مطلوب است. سه نوع شاخص بررسی پایایی شامل همگونی درونی، پایایی گویه و پایایی مرکب<sup>۱</sup> در این پژوهش محاسبه شدند.

جدول ۲: ماتریس بارهای عاملی متقابل و ضرایب پایایی شاخص‌ها

سؤال ها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	مرکب	آلفا کرونباخ
۱ا	۰٫۷۹	۰٫۱۲	۰٫۰۳	۰٫۱۹	۰٫۱۸	۰٫۱۲	۰٫۰۹	۰٫۰۷	۰٫۲۵	۰٫۸۴	۰٫۷۵
۲ا	۰٫۷۸	۰٫۰۸	۰٫۰۲	۰٫۱۷	۰٫۱۵	۰٫۰۱	۰٫۱۴	۰٫۱۲	۰٫۱۵		
۳ا	۰٫۷۵	۰٫۱۹	۰٫۲۵	۰٫۰۱	۰٫۲۳	۰٫۱۵	۰٫۱۹	۰٫۱۸	۰٫۱۸		
۴ا	۰٫۶۹	۰٫۱۳	۰٫۱۳	۰٫۰۴	۰٫۱۳	۰٫۰۵	۰٫۱۵	۰٫۱۱	۰٫۰۳		
۵ا	۰٫۰۸	۰٫۷۵	۰٫۱۸	۰٫۱۵	۰٫۰۲	۰٫۱۹	۰٫۰۶	۰٫۱۷	۰٫۲۳	۰٫۸۳	۰٫۷۵
۶ا	۰٫۰۱	۰٫۶۱	۰٫۱۱	۰٫۰۱	۰٫۱۲	۰٫۰۴	۰٫۰۲	۰٫۰۹	۰٫۱۳		
۷ا	۰٫۱۳	۰٫۸۵	۰٫۲۹	۰٫۲۶	۰٫۲۳	۰٫۱۹	۰٫۱۲	۰٫۲۷	۰٫۳۶		
۸ا	۰٫۱۸	۰٫۷۶	۰٫۲۶	۰٫۰۳	۰٫۱۹	۰٫۲۱	۰٫۱۶	۰٫۲۲	۰٫۰۳		
۱ب	۰٫۰۳	۰٫۱۴	۰٫۶۷	۰٫۰۷	۰٫۲۸	۰٫۰۶	۰٫۱۱	۰٫۱۱	۰٫۰۳	۰٫۸۴	۰٫۷۷
۲ب	۰٫۲۸	۰٫۰۶	۰٫۶۶	۰٫۱۲	۰٫۳۴	۰٫۰۱	۰٫۱۷	۰٫۱۸	۰٫۳۲		
۳ب	۰٫۱۶	۰٫۰۹	۰٫۵۵	۰٫۱۲	۰٫۳۳	۰٫۰۶	۰٫۱۳	۰٫۱۹	۰٫۰۳		
۴ب	۰٫۱۵	۰٫۲۱	۰٫۷۱	۰٫۲۳	۰٫۳۴	۰٫۱۸	۰٫۱۶	۰٫۲۲	۰٫۳۹		
۵ب	۰٫۲۳	۰٫۲۹	۰٫۷۹	۰٫۳۴	۰٫۰۴	۰٫۲۹	۰٫۲۲	۰٫۳۸	۰٫۳۳		
۶ب	۰٫۱۵	۰٫۳۵	۰٫۶۸	۰٫۳۹	۰٫۳۱	۰٫۳۲	۰٫۱۶	۰٫۲۶	۰٫۳۱		

1. Composite Reliability (CR)

سؤال	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	مرکب	آلفا کرونیخ	ها
۴. استرس و فشار زمانی	b7	۰.۱۴-	۰.۲۹	۰.۲۷-	۰.۸۳	۰.۲۵-	۰.۵۳	۰.۲۱-	۰.۳۵	۰.۸۲	۰.۷۳	۰.۴۱
	b8	۰.۱-	۰.۱۹	۰.۲-	۰.۷۶	۰.۰۸-	۰.۵۶	۰.۲۱	۰.۳	۰.۸۲	۰.۷۳	۰.۳
	b9	۰.۱۶-	۰.۲	۰.۲۷-	۰.۷۵	۰.۱۴-	۰.۳	۰.۱۳	۰.۲	۰.۸۲	۰.۷۳	۰.۳۶
	b10	۰.۰۵	۰.۱	۰.۰۹-	۰.۳۸	۰.۰۳	۰.۱۵	۰.۰۴	۰.۱۵	۰.۲۵	۰.۸۲	۰.۲۵
۵. وظیفه‌گرایی	b11	۰.۱۸-	۰.۲	۰.۲۸-	۰.۶۹	۰.۲۴-	۰.۲۵	۰.۱-	۰.۲۹	۰.۸۲	۰.۷۳	۰.۳۹
	c1	۰.۱۹	۰.۱۳-	۰.۳۴	۰.۰۳	۰.۶۱	۰.۱۸-	۰.۱۹	۰.۱۲-	۰.۷۶	۰.۵۹	۰.۲-
	c2	۰.۲۴	۰.۱۲-	۰.۳۸	۰.۱-	۰.۷۲	۰.۱۳	۰.۰۸	۰.۱۹-	۰.۷۶	۰.۵۹	۰.۲۹-
	c3	۰.۰۵	۰.۱۶-	۰.۱۸	۰.۲۸-	۰.۵۷	۰.۲۴-	۰.۰۶	۰.۳۸-	۰.۲۶-	۰.۷۶	۰.۲۶-
۶. روان‌زندگراسی	c4	۰.۱۴	۰.۲۷-	۰.۳۶	۰.۰۳-	۰.۷۶	۰.۳۱-	۰.۱۲	۰.۳۱-	۰.۸۳	۰.۷۳	۰.۳۹-
	c5	۰.۱۱-	۰.۲۵	۰.۲۸-	۰.۴۹	۰.۳۵-	۰.۸۶	۰.۲۶-	۰.۴۶	۰.۸۳	۰.۷۳	۰.۳۸
	c6	۰.۰۸-	۰.۱۸	۰.۱۹-	۰.۴۴	۰.۱۹-	۰.۷۹	۰.۳۵-	۰.۳۲	۰.۸۳	۰.۷۳	۰.۲۷
	c7	۰.۱۲-	۰.۱	۰.۱۷-	۰.۳۵	۰.۲۳-	۰.۷۱	۰.۲۲-	۰.۲۳	۰.۸۳	۰.۷۳	۰.۱۹
۷. گشودگی تجربه	c8	۰.۱۵-	۰.۱۱	۰.۱۳-	۰.۲۹	۰.۱۳-	۰.۵۹	۰.۰۹-	۰.۰۷	۰.۸۳	۰.۷۳	۰.۲
	c9	۰.۱۹	۰.۰۲	۰.۱۹	۰.۰۸-	۰.۰۵	۰.۱۹-	۰.۵۵	۰.۰۱	۰.۷۶	۰.۵۶	۰.۰۶-
	c10	۰.۰۹	۰.۱۵	۰.۰۷-	۰.۱۷	۰.۰۳-	۰.۰۲-	۰.۳۲	۰.۰۱-	۰.۷۶	۰.۵۶	۰.۲
	c11	۰.۱۳	۰.۱۴-	۰.۱۸	۰.۱۹-	۰.۱۹	۰.۰۳	۰.۸۲	۰.۳۳-	۰.۷۶	۰.۵۶	۰.۲۳-
۸. توافق پذیری	c12	۰.۰۹	۰.۱۴-	۰.۱۳	۰.۱۷-	۰.۱۱	۰.۱۹-	۰.۰۸	۰.۳۷-	۰.۷۶	۰.۵۶	۰.۱۳-
	c13	۰.۱۳-	۰.۱۴	۰.۱۸-	۰.۱۹	۰.۱۹-	۰.۰۳	۰.۸۲-	۰.۶۳	۰.۷۶	۰.۵۶	۰.۲۳
	c14	۰.۰۹-	۰.۱۴	۰.۱۳-	۰.۱۷	۰.۱۱-	۰.۱۹	۰.۰۸-	۰.۵۷	۰.۷۶	۰.۵۶	۰.۱۳
	c15	۰.۰۵-	۰.۱۶	۰.۱۸-	۰.۲۸	۰.۲۷-	۰.۲۴	۰.۰۶-	۰.۶۸	۰.۷۶	۰.۵۶	۰.۲۶
۹. برون‌گرایی	c16	۰.۱۴-	۰.۲۷	۰.۳۶-	۰.۰۳	۰.۲۶-	۰.۳۱	۰.۱۲-	۰.۸۱	۰.۷۶	۰.۵۶	۰.۳۹
	c17	۰.۰۵	۰.۱	۰.۰۹-	۰.۱۸	۰.۰۳	۰.۱۵	۰.۰۴	۰.۱۵	۰.۷۶	۰.۵۶	۰.۲۵
	c18	۰.۱۸-	۰.۲	۰.۲۸-	۰.۲۹	۰.۲۴-	۰.۲۵	۰.۱-	۰.۲۹	۰.۷۶	۰.۵۶	۰.۵۹
	c19	۰.۱۵-	۰.۲۱	۰.۲۱-	۰.۲۳	۰.۳۴-	۰.۱۸	۰.۱۶-	۰.۲۲	۰.۷۶	۰.۵۶	۰.۶۹
	c20	۰.۲۳-	۰.۲۹	۰.۲۹-	۰.۳۴	۰.۱۴-	۰.۲۹	۰.۲۲-	۰.۳۸	۰.۷۶	۰.۵۶	۰.۸۳
	c21	۰.۱۵-	۰.۲۵	۰.۲۸-	۰.۳۹	۰.۳۱-	۰.۳۲	۰.۱۶-	۰.۲۶	۰.۷۶	۰.۵۶	۰.۸۱

طبق جدول ۲، بارهای عاملی متقابل<sup>۱</sup> میزان همبستگی بین شاخص‌های یک سازه با آن سازه و میزان همبستگی بین شاخص‌های یک سازه با سازه‌های دیگر مقایسه می‌شود. مقدار همبستگی میان شاخص‌ها با سازه‌های مربوط به خود (اعداد بولد شده) از همبستگی میان آن‌ها و سایر سازه بیشتر است که این مطلب گواه روایی و اگرایی مناسب در این مدل است.

ضریب پایایی مرکب را ورتس، لین و جورسکوگ<sup>۲</sup> (۱۹۷۴) معرفی کرده‌اند، مقدار پایایی مرکب یک سازه از یک نسبت حاصل می‌شود که در صورت این کسر، واریانس بین یک سازه با شاخص‌هایش و در مخرج کسر، واریانس سازه با شاخص‌هایش به اضافه مقدار خطای اندازه‌گیری می‌آید. از نظر نونال و بمستین<sup>۳</sup> (۱۹۹۴) صورتی که مقدار پایایی مرکب بالاتر از ۰/۷ باشد نشان از پایداری درونی مناسب است و مقدار کم‌تر از ۰/۶ نبود پایایی است و از نظر وینزی، ترینچرا و آماتو<sup>۴</sup> (۲۰۱۰) پایایی مرکب، معیار بهتری از آلفا به‌شمار می‌رود (طباطبائی و جهانگرد، ۱۳۹۵). در نتیجه طبق مندرجات جدول ۲ پایایی مرکب همه متغیرهای پنهان بالاتر از ۰/۷ است و ضریب قابل قبولی محسوب می‌شود.

طبق نتایج حاصل در جدول ۳، روایی همگرا<sup>۵</sup> میانگین واریانس به اشتراک گذاشته شده بین هر سازه با شاخص‌های خود است (طباطبائی و لسانی، ۱۳۹۶). فورنل و لارکر<sup>۶</sup> (۱۹۸۷) مقدار روایی همگرا بالای ۰/۵ قابل قبول دانستند، ولی با این حال مگنر<sup>۷</sup> و همکاران (۱۹۹۶) مقدار ۰/۴ به بالا را هم معیار کافی دانستند (داوری و رضازاده، ۱۳۹۳). در نتیجه همه متغیرهای پنهان ضریب قابل قبولی دارند.

- 
1. Cross Loadings
  2. Werts, Linn and Jöreskog
  3. Nunnally and Bernstein
  4. Vinzi, Trinchera and Amato
  5. Average Variance Extracted (AVE)
  6. Fornell and Larcker
  7. Magner

جدول ۳: ماتریس سنجش روایی همگرا و واگرا به روش فورنل و لارکر

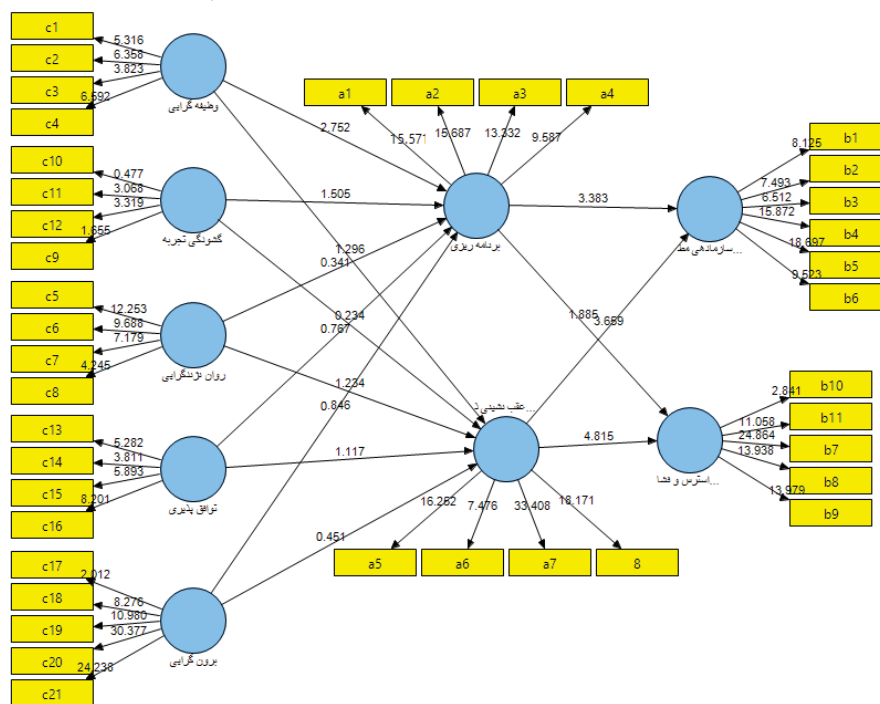
روایی همگرا	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹
۱. برنامه‌ریزی	۰/۵۷	۷۵/۰							
۲. عقب‌نشینی ذهنی	۰/۵۶	۰/۱۷-	۷۴/۰						
۳. سازمان‌دهی مطالعه	۰/۴۶	۰/۳۱	۰/۳-	۶۸/۰					
۴. استرس و فشار	۰/۴۹	۰/۱۸-	۰/۳	۷/۰	۰/۳۴-				
۵. وظیفه‌گرایی	۰/۴۵	۰/۲۴-	۰/۲۶-	۰/۴۹	۰/۲۴-	۶۷/۰			
۶. روان‌نزدگرایی	۰/۵۵	۰/۱۵-	۰/۲۳	۰/۲۷-	۰/۵۴	۰/۳۲-	۷۳/۰		
۷. گشودگی تجربه	۰/۴۲	۰/۱۸	۰/۱۴-	۰/۲۴	۰/۲۲-	۰/۱۷	۰/۳۲-	۰/۶۴	
۸. توافق‌پذیری	۰/۴۶	۰/۱۶-	۰/۲۷	۰/۳۴-	۰/۳۶	۰/۳۶-	۰/۳۹	۰/۳۷	۶۸/۰
۹. برون‌گرایی	۰/۴۴	۰/۲۳-	۰/۳۷	۰/۲۴-	۰/۵۶	۰/۳۳-	۰/۴۹-	۰/۲۲-	۰/۶۶

طبق مندرجات جدول ۳، برای بررسی روایی واگرا که به وسیله ماتریس همبستگی انجام می‌شود، عقیده فورنل و لارکر (۱۹۸۷) یک مؤلفه در مقایسه با سایر مؤلفه‌ها، باید تمایز و تفکیک بیشتری را در بین مشاهده‌پذیرهای (سؤالات) خودش داشته باشد تا بتوان گفت مؤلفه مدنظر روایی واگرایی بالایی دارد. در روایی واگرا به دنبال پاسخگویی به این سؤال هستیم که تا چه حد یک عامل در رقابت با عامل‌های خارجی، نامرتبط و محاسبه نشده می‌تواند واریانس مجموعه‌ای از سؤالات را تبیین کند؟ اگر عاملی بیشترین مقدار از واریانس درون مجموعه‌ای از سؤالات را برآورد کند و درواقع، با عامل‌های نامرتبط همبستگی کمتری نشان دهد، دارای روایی واگرا است به عبارت دیگر، جذر روایی همگرا هر مؤلفه بیشتر از حداکثر همبستگی آن مؤلفه با مؤلفه‌های دیگر باشد (اعداد روی قطر جدول ۳) (طباطبائی، مطهری نژاد و تیرگر، ۱۳۹۵)؛ که اعداد مندرج نشان از روایی واگرایی مناسبی در روش فورنل و لارکر است.

در این مرحله با در نظر گرفتن نتایج بررسی روابط بین سازه‌های مستقل و وابسته با استفاده از ضریب مربوطه می‌توان به بررسی معنادار اثرات بین سازه‌های تحقیق اقدام کرد. همچنین از آزمون بوت استراپ (با ۷۵۰ زیر نمونه) و برای اصلاح خطای از تغییرات سطح سازه<sup>۱</sup> که در روش حداقل مربعات جزئی توصیه شده است (محسنین و اسفیدانی، ۱۳۹۳)

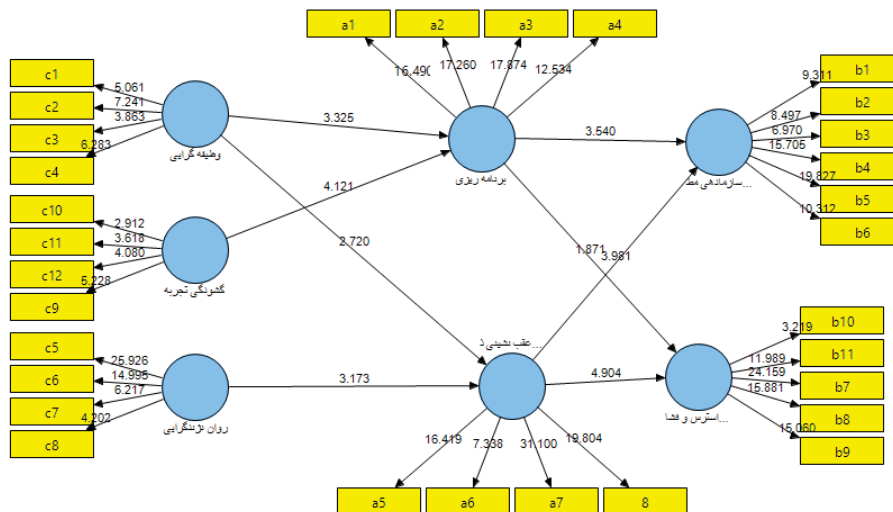
#### 1. Construct Level Changes

محاسبه مقادیر T به منظور تعیین معناداری ضرایب مسیر استفاده شد. همچنین برای محاسبه آزمون سوبل از مقادیر T و خطای استاندارد گزارش شده از بوت استرپ استفاده شد.



شکل ۲: ضرایب معناداری مدل اصلی

با استفاده از مدل ساختاری روابط بین سازه‌ها به لحاظ علی در شکل ۲ بررسی می‌شود. در نتیجه به دلیل برازش ضعیف مدل ساختاری، مسیر ساختاری بین متغیرهای که معنادار نشدند، به منظور مطلوبیت مدل حذف شد.



شکل ۳: ضرایب معناداری مدل اصلاح‌شده

مطابق شکل ۳ روابط بین متغیرهای توافق‌پذیری، برونگرایی و روان‌نژندگرایي با برنامه‌ریزی به دلیل عدم ارتباط معنادار حذف شد. همچنین روابط بین متغیرهای توافق‌پذیری، برونگرایی و گشودگی در تجربه با عقب‌نشینی ذهنی به دلیل عدم ارتباط معنادار حذف شد. در نتیجه با دو متغیر توافق‌پذیری، برونگرایی از مدل برازش مدل مطلوب شد.

معیار نیکوی برازش<sup>۱</sup> مربوط به بخش کلی مدل‌های معادلات ساختاری است که پس از بررسی برازش بخش اندازه‌گیری و بخش ساختاری مدل پژوهش، برازش بخش کلی نیز کنترل می‌شود که تنهاوس<sup>۲</sup> و همکاران (۲۰۰۴) ابداع کرده‌اند و طبق فرمول زیر محاسبه می‌شود سه مقدار ۰/۰۱، ۰/۲۵ و ۰/۳۶ را به‌عنوان مقادیر ضعیف، متوسط و قوی معرفی کردند؛ که با محاسبه که از مدل انجام شد مقدار مطلوب برازش شد.

$$0/235 = \sqrt{0/50 \times 0/11} = \sqrt{\text{شاخص نیکوی برازش ضریب تعیین} \times \text{روایی همگرا}}$$

با توجه به جدول ۴ روابط بین متغیرها مطابق فرضیه‌های پژوهش گزارش شد.

1. Goodness of Fit (GOF)
2. Tenenhaus



جدول ۴: برازش مدل ساختاری پژوهش

ارتباط غیرمستقیم		ارتباط مستقیم		فرضیه‌ها	
معداداری سوبیل	ضریب مسیر	درون‌زا	ضریب مسیر	درون‌زا	برون‌زا
۲/۲۱**	۰/۰۵	← مطالعه	۳/۳۳**	۰/۲۱	← برنامه‌ریزی
۱/۰۷	-۰/۰۳	← استرس			وظیفه‌گرایی
۲/۲۲**	۰/۰۵	← مطالعه	۲/۷۲**	-۰/۲۰	← عقب‌نشینی ذهنی
۲/۴**	-۰/۰۵	← استرس			گشودگی تجربه
۲/۴۶**	۰/۰۵	← مطالعه	۴/۱۲**	۰/۱۹	← برنامه‌ریزی
۰/۶۱	-۰/۰۲	← استرس			روان‌نژندگرایی
۲/۲۷**	-۰/۰۴	← مطالعه	۳/۱۷**	۰/۱۷	← عقب‌نشینی ذهنی
۲/۴۲**	۰/۰۵	← استرس			برنامه‌ریزی
۰/۰۹۰	برنامه‌ریزی:	ضریب	۳/۵۴**	۰/۲۶	← مطالعه
۰/۰۹۳	عقب‌نشینی ذهنی:	تعیین:	۱/۸۷*	-۰/۱۳	← استرس
۰/۱۵۷	سازمان‌دهی مطالعه:		۳/۹۸**	-۰/۲۶	← مطالعه
	استرس و فشار زمانی:		۴/۹۰**	۰/۲۷	← استرس
۰/۱۰۳					ذهنی

در تحلیل معادلات ساختاری روابط بین سه عامل شخصیت با دو راهبرد مقابله‌ای در قالب بخش مدل ساختاری سنجیده شده است، همان‌طور که در **Error! Reference source not found** ۴ نمایان است، رابطه‌ی وظیفه‌گرایی با برنامه‌ریزی ( $t=۳/۳۳, \beta=۰/۲۱$ ) رابطه‌ی مثبت و با عقب‌نشینی ذهنی ( $t=۲/۷۲, \beta=-۰/۲۰$ ) رابطه‌ی معکوس و معناداری در سطح ( $p<۰/۰۱$ ) وجود دارد. رابطه‌ی گشودگی تجربه با برنامه‌ریزی ( $t=۴/۱۲, \beta=۰/۱۹$ ) رابطه‌ی مثبت و معناداری در سطح ( $p<۰/۰۰۱$ ) وجود دارد. رابطه‌ی روان‌نژندگرایی با عقب‌نشینی ذهنی ( $t=۳/۱۷, \beta=۰/۱۷$ ) رابطه‌ی مثبت و معناداری در سطح ( $p<۰/۰۱$ ) وجود دارد.

در تحلیل معادلات ساختاری روابط بین دو راهبرد مقابله‌ای با دو عامل یادگیری دانشجویی در قالب بخش مدل ساختاری سنجیده شده است، همان‌طور که در **Error! Reference source not found** ۴ نمایان است، رابطه‌ی برنامه‌ریزی با سازمان‌دهی مطالعه

رابطه مثبت و با استرس و فشار زمانی ( $t=3/54, \beta=0/26$ ) رابطه معکوس و معناداری در سطح ( $p<0/05$ ) وجود دارد. رابطه عقب‌نشینی ذهنی با سازمان‌دهی مطالعه ( $t=3/98, \beta=-0/26$ ) رابطه معکوس و با استرس و فشار زمانی ( $t=4/90, \beta=0/27$ ) رابطه مثبت و معناداری در سطح ( $p<0/001$ ) وجود دارد.

در ادامه ارتباط غیرمستقیم و آزمون سوبل برای تحلیل میانجی‌گری کامل دو راهبرد مقابله‌ای در رابطه سه عامل شخصیت بر دو عامل یادگیری دانشجویی در **Error!** **Reference source not found.** بررسی شد. میانجی‌گری برنامه‌ریزی در رابطه مسیر وظیفه‌گرایی بر سازمان‌دهی مطالعه ( $r=0/05$ ) رابطه غیرمستقیم و ( $r=2/21$ ) رابطه مثبت و معناداری در سطح ( $p<0/05$ ) وجود داشت، اما در رابطه مسیر وظیفه‌گرایی بر استرس و فشار زمانی ( $r=-0/03$ ) رابطه غیرمستقیم و ( $r=1/07$ ) عدم ارتباط معناداری وجود داشت. میانجی‌گری عقب‌نشینی ذهنی در رابطه مسیر وظیفه‌گرایی بر سازمان‌دهی مطالعه ( $r=0/05$ ) رابطه غیرمستقیم و ( $r=2/22$ ) رابطه مثبت، در رابطه مسیر وظیفه‌گرایی بر استرس و فشار زمانی ( $r=-0/05$ ) رابطه غیرمستقیم و ( $r=2/4$ ) رابطه معکوس و معناداری در سطح ( $p<0/05$ ) وجود داشت. میانجی‌گری برنامه‌ریزی در رابطه مسیر گشودگی در تجربه بر سازمان‌دهی مطالعه ( $r=0/05$ ) رابطه غیرمستقیم و ( $r=2/46$ ) رابطه مثبت و معناداری در سطح ( $p<0/05$ ) وجود داشت، اما در رابطه مسیر گشودگی در تجربه بر استرس و فشار زمانی ( $r=-0/02$ ) رابطه غیرمستقیم و ( $r=0/61$ ) عدم ارتباط معناداری وجود داشت. میانجی‌گری عقب‌نشینی ذهنی در رابطه مسیر روان‌نزدگرایی بر سازمان‌دهی مطالعه ( $r=-0/04$ ) رابطه غیرمستقیم و ( $r=2/27$ ) رابطه معکوس، در رابطه مسیر روان‌نزدگرایی بر استرس و فشار زمانی ( $r=0/05$ ) رابطه غیرمستقیم و ( $r=2/42$ ) رابطه مثبت و معناداری در سطح ( $p<0/05$ ) وجود داشت.

### بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر باهدف بررسی نقش واسطه‌ای راهبردهای مقابله‌ای برنامه‌ریزی‌شده و عقب‌نشینی ذهنی در روابط میان صفات شخصیتی و سازمان‌دهی و توجه در مطالعه یا استرس و فشار زمانی در میان دانشجویان ورودی جدید دانشگاه اجرا شد. برای این منظور بر اساس ادبیات نظری و پیشینه پژوهشی متغیرها یک مدل مفهومی طراحی و با استفاده از روش تحلیل

مسیر در میان دانشجویان آزمون شد. نتایج نشان داد که مدل پیشنهادی با داده‌های گردآوری شده از جامعه دانشجویان برازش نسبتاً مناسبی دارد.

برای بررسی فرضیه‌های پژوهش مبنی بر اینکه سه عامل بزرگ شخصیت چگونه می‌توانند راهبرهای مقابله‌ای را پیش‌بینی کنند؟ از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری بهره گرفته شد. یافته‌های تحلیل ساختاری نشان داد، متغیر وظیفه‌گرایی به صورت معنادار و مثبتی می‌تواند مقابله برنامه‌ریزی شده را پیش‌بینی کند و به صورت معنادار و معکوس می‌تواند عقب‌نشینی ذهنی را پیش‌بینی کند، در تبیین این یافته باید گفت که افراد وظیفه‌گرا به مقررات و انضباط توجه می‌کنند و همچنین توانایی برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی، پشتکار و تکمیل فعالیت‌ها و وظایف را دارند (میلر و لینام، ۲۰۰۱؛ ولرث<sup>۱</sup>، ۲۰۰۱) این افراد نه تنها تمایل به مقابله و برنامه‌ریزی دارند، بلکه در مواجهه با مشکلات مقاومت کرده و در برابر وسوسه‌های رهایی دست به حل مسائل در شرایط استرس‌زا می‌زنند (کارور و کانر اسمیت<sup>۲</sup>، ۲۰۱۰؛ کانر اسمیت و فلچبرت<sup>۳</sup>، ۲۰۰۷). لذا افزایش وظیفه‌گرایی می‌تواند افزایش مقابله برنامه‌ریزی شده را پیش‌بینی کند.

یافته‌های تحلیل ساختاری نشان داد، متغیر گشودگی به تجربه به صورت معنادار و مثبتی می‌تواند مقابله برنامه‌ریزی شده را پیش‌بینی کند. در تبیین این یافته باید گفت گشودگی به تجربه شامل خردمندی، گشودگی در مقابل ایده‌های جدید، علائق فرهنگی، نگرش‌های تربیتی و خلاقیت است. فرد گشوده نسبت به تجربه، هم درباره دنیای درونی و هم دنیای بیرونی کنجکاو است. زندگی او از تجربه غنی است و تمایل به پذیرش عقاید جدید و ارزش‌های غیرمعارف دارد (هوارد و هوارد<sup>۴</sup>، ۱۹۹۸). گشودگی به تجربه شامل گشودگی در اعمال نیز هست که به صورت تلاش در فعالیت‌های مختلف، رفتن به جاهای تازه و خوردن غذاهای غیرمعمول دیده می‌شود. فرد دارای این ویژگی، نوگرایی و تنوع در امور آشنا و معمول را ترجیح می‌دهد و در طی زندگی به سرگرمی‌های مختلفی مشغول می‌شود (کوستا و مک کری<sup>۵</sup>،

- 
1. Vollrath
  2. Carver and Connor-Smith
  3. Connor-Smith and Flachsbar
  4. Howard and Howard
  5. Costa and Mccare

(۱۹۹۲). این ویژگی به صورت گسترده‌اندیشی و علاقه به عقاید جدید و گاه غیرمعمول دیده می‌شود. فرد دارای این ویژگی از بحث‌های فلسفی و محرک‌های ذهنی لذت می‌برد (مک کری و کوستا، ۱۹۹۹). تحقیق مک کری و کوستا (۱۹۸۷) نشان می‌دهد که افراد گشوده در تجربه، تنوعی از تحریکات ذهنی را درک و ارزیابی می‌کند و ایده‌های نو، جدید و بهتری را به دست می‌آورند. لذا افزایش گشودگی در تجربه می‌تواند افزایش مقابله برنامه‌ریزی‌شده را پیش‌بینی کند.

همچنین یافته‌های تحلیل ساختاری نشان می‌دهد که روان‌نژندی به صورت مثبت و معناداری می‌تواند عقب‌نشینی ذهنی را پیش‌بینی کند. باید توجه داشت که روان‌نژندی در مقابل ثبات هیجانی مطرح می‌شود. شخص دارای روان‌نژندی، ناراحت است، دارای مزاج منفی و مستعد ابتلا به افسردگی است (هوارد و هوارد، ۱۹۹۸)؛ اما گرایش ثبات هیجانی با آرامش، آسایش و آسودگی مرتبط است. کوستا و مک کری (۱۹۹۲) به رویه‌های اضطراب<sup>۱</sup>، پرخاشگری<sup>۲</sup>، افسردگی<sup>۳</sup>، شرم<sup>۴</sup>، تکانش‌وری<sup>۵</sup> و آسیب‌پذیری<sup>۶</sup> برای سنجش این عامل توجه کرده‌اند. این افراد به دلیل داشتن رویه آسیب‌پذیری، در مقابله با استرس احساس ناامیدی می‌کنند. افراد آسیب‌پذیر وقتی با موقعیتی اضطرابی مواجه می‌شوند، ناامید شده و دچار ترس می‌شوند (کوستا و مک کری، ۱۹۹۲). تحقیقات نشان می‌دهد که روان‌نژندی زیربنای ترس از شکست است. فردی که عدم ثبات هیجانی دارد، سعی در اجتناب از موقعیت‌های تهدیدزا می‌کند و کمتر به وسیله شرایط پاداش‌دهنده تحت تأثیر قرار می‌گیرد (ریولی<sup>۷</sup>، ۱۹۹۵).

تحقیقات نشان داده که روان‌نژندی با فقدان توانایی در فهم، برقراری پیوند بین مسائل با یکدیگر و سازمان‌دهی یکی از ویژگی‌های افراد روان‌نژند خودپنداره پایین است که این امر می‌تواند به نیازی ناهشیار برای شکست و تداوم احساس شکست خوردگی منجر شود

- 
1. anxiety
  2. angry hostility
  3. depression
  4. self-consciousness
  5. Crazier
  6. vulnerability
  7. Revelle

(کروزیئر<sup>۱</sup>، ۱۹۹۷). بر همین اساس افراد دارای روان‌نژندی در مواجهه با موقعیت‌های ابهام‌برانگیز، با مجموعه‌ای از هیجانات منفی تأمل ترس، اضطراب، ناامیدی، شرمندگی، دستپاچگی و احساس شکست خوردگی پاسخ می‌دهند (زنانسی<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۰۶). لذا افزایش روان‌نژندی می‌تواند افزایش عقب‌نشینی ذهنی را پیش‌بینی کند.

یافته‌ها نمایان کرد که مقابله برنامه‌ریزی‌شده ارتباط مثبت و معناداری با سازمان‌دهی و توجه در مطالعه دارد و از طرفی ارتباط منفی و معناداری با استرس و فشار زمانی وجود دارد. این بدین معنی است که دانشجویانی که تمایل به مقابله و برنامه‌ریزی دارند، بیشتر به سمت سازمان‌دهی و توجه در مطالعه خواهند رفت و کمتر در دوران انتقال به دانشگاه دچار استرس و فشار زمانی خواهند شد و به نوبه خود در تلاش علمی کوشا هستند و به پیشرفت تحصیلی خواهند رسید (آسپینال و تیلور، ۱۹۹۲؛ بریست، اسپیر و کارور، ۲۰۰۲). درحالی‌که عقب‌نشینی ذهنی ارتباط مثبت و معناداری با استرس و فشار زمانی وجود داشت و از طرفی ارتباط منفی و معناداری با سازمان‌دهی و توجه در مطالعه وجود داشت. این بدین معنی است که دانشجویانی که در شرایط دشوار و چالشی احساس تهدید می‌کنند با افزایش سیستم دفاعی، به جای دخالت مستقیم، اجتناب و خروج سریع از انتخاب خواهند کرد، بیشتر دچار استرس و فشار زمانی خواهند شد (کارور و کانر اسمیت، ۲۰۱۰). لذا افزایش مقابله برنامه‌ریزی‌شده می‌تواند افزایش سازمان‌دهی مطالعه و کاهش استرس را پیش‌بینی کند. درعین حال افزایش عقب‌نشینی ذهنی می‌تواند کاهش سازمان‌دهی مطالعه و افزایش استرس را پیش‌بینی کند.

میانجی‌گری راهبردهای مقابله‌ای در روابط ابعاد شخصیت با سازمان‌دهی و توجه در مطالعه نشان داد که مقابله برنامه‌ریزی‌شده میانجیگری مثبت و معناداری در رابطه وظیفه‌گرایی و گشودگی در تجربه با سازمان‌دهی مطالعه دارد و عقب‌نشینی ذهنی میانجیگری مثبت و معناداری در رابطه وظیفه‌گرایی با سازمان‌دهی مطالعه دارد. این بدین معنی است که وظیفه‌گرایی با وجود راهبردهای مقابله‌ای مثل مقابله برنامه‌ریزی‌شده و حتی عقب‌نشینی ذهنی به افزایش سازمان‌دهی مطالعه منجر می‌شود چراکه در دیدگاه‌های نظری نشان می‌دهد که

---

1. Crozier

2. Zenansi

وظیفه‌گرایی، تعهدات تحصیلی را پرورش می‌دهد. به‌ویژه، دانشجویان با وجدان بالا احتمال بیشتری نسبت به کسانی که با وجدان کم در پیش‌بینی سازمان‌دهی تحصیلی گزارش شده است که منعکس‌کننده تعامل بیشتر با کار علمی بوده است. در نتیجه وظیفه‌گرایی در دوره انتقال به دانشگاه سبب ارتقا بهتر سازمان‌دهی و توجه در مطالعه می‌شود (فلدت، گراهام و دئو<sup>۱</sup>، ۲۰۱۱؛ کرتز، پوهر و کروس<sup>۲</sup>، ۲۰۱۲). همچنین در پیشینه ادبیات نشان می‌دهد که وظیفه‌گرایی به افزایش تلاش علمی (نوفتل و رابینز<sup>۳</sup>، ۲۰۰۷)، انگیزه کاری (لونسبری<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۰۳) و خودتنظیمی (بیدجرانو و دی<sup>۵</sup>، ۲۰۰۷) منجر می‌شود. برای کسانی که وظیفه‌گرایی بالای دارند، انضباط، پیشرفت‌مداری، پشتکار و سخت‌کوشی در پرورش تلاش‌های اولیه برای شرکت در فعالیت‌های علمی دیده می‌شود و حتی زمانی که با حواس‌پرتی یا مشقت مواجهه می‌شود بازهم پافشاری دارد (پرا و امسلوین و الیور<sup>۶</sup>، ۲۰۱۵)؛ اما مقابله عقب‌نشینی ذهنی میانجیگری معکوس و معناداری در رابطه روان‌نژند گرایی با سازمان‌دهی و توجه در مطالعه دارد. چامورو پرموزیک و فرنهام<sup>۷</sup> (۲۰۰۳) دریافتند که دانشجویان روان‌نژند به احتمال بیشتری در مقایسه با دانشجویان غیر روان‌نژند به دلیل بیماری‌های جسمی و روانی از شرکت در امتحانات نهایی صرف‌نظر می‌کنند؛ بنابراین، روان‌نژند خویی نه تنها با عملکرد تحصیلی پایین، بلکه با سطوح بالایی از آسیب‌های جسمانی از قبیل تنش عضلانی، اختلالات گوارشی و تعریق رابطه دارد (متیوز<sup>۸</sup> و همکاران، ۲۰۰۰). بر این اساس روان‌نژند خویی با مفهوم خود ضعیف‌تر و خودارزیابی‌های گزارش شده پایین رابطه نشان می‌دهد (فرنهام و همکاران، ۲۰۰۳). زانگ<sup>۹</sup> (۲۰۰۳) تأکید می‌کند که یادگیرندگان با عدم ثبات هیجانی بالا و عزت‌نفس پایین (روان‌نژند خویی بالا) همواره از خطر اشتباه کردن اجتناب می‌کنند؛ بنابراین، از انجام تکالیفی که نیازمند به‌بازتولید صرف مطالب یاد گرفته شده‌است، بیشتر احساس راحتی می‌کنند. لذا

1. Feldt, Graham and Dew
2. Kurtz, Puher and Cross
3. Nofle and Robins
4. Lounsbury
5. Bidjerano and Dai
6. Perera, McIlveen and Oliver
7. Chamorro-Premuzic and Furnham
8. Matthews
9. Zhang

روان‌نژندگرایی با وجود راهبردهای مقابله‌ای مثل عقب‌نشینی ذهنی به کاهش سازمان‌دهی مطالعه منجر می‌شود.

میانجی‌گری راهبردهای مقابله‌ای در روابط ابعاد شخصیت با استرس و فشار زمانی نشان داد که عقب‌نشینی ذهنی میانجی‌گری معکوس و معناداری در رابطه وظیفه‌گرایی با استرس دارد. این بدین معنی است که وظیفه‌گرایی با وجود راهبردهای مقابله‌ای مثل عقب‌نشینی ذهنی به کاهش استرس منجر می‌شود، چراکه در دیدگاه‌های نظری نشان می‌دهد که وظیفه‌شناسی به واسطه رابطه‌ای که با انگیزش دارد یکی از پیش‌بینی‌کننده‌های عملکرد محسوب می‌شود، به ویژه زمانی که به تعیین‌کننده‌های درونی انگیزش توجه می‌شود (فرنهام و همکاران، ۲۰۰۳)؛ بنابراین، منظم بودن، سخت‌کوشی، پشتکار، مسئولیت‌پذیری، پیشرفت‌مداری و دقت می‌تواند عملکرد فرد در حوزه‌های مختلف از جمله موقعیت‌های تحصیلی را به‌طور مثبت پیش‌بینی کند و استرس را کاهش دهد، حتی ممکن است برخی از این یادگیرندگان از توانایی‌های هوشی پایین نیز بهره‌مند باشند (فرنهام و همکاران، ۲۰۰۳؛ موتافی، فرنهام و کرامپ<sup>۱</sup>، ۲۰۰۳)؛ اما مقابله عقب‌نشینی ذهنی میانجی‌گری مثبت و معناداری در رابطه روان‌نژندگرایی با استرس دارد. چراکه نتایج پژوهش موربرگ و برو<sup>۲</sup> (۲۰۰۷) نیز نشان داد که عامل روان‌نژند خوبی با استرس تجربه‌شده در موقعیت‌های آکادمیک رابطه معناداری نشان می‌دهد. مطالعات دیگری نیز در تبیین تمایز بین استرس تجربه‌شده به‌وسیله افراد در موقعیت‌های مختلف بر نقش فرایندهای ارزیابی شناختی تأکید می‌کنند که خود بی‌تردید متأثر از صفات شخصیتی هستند (گواترتز و گریگور<sup>۳</sup>، ۲۰۰۴). همسو با آنچه گفته شد نتایج مطالعه حجت<sup>۴</sup> و همکاران (۲۰۰۳) نشان داد عامل روان‌نژندگرایی که خود انگیزاننده شیوه خاصی از ارزیابی شناختی است در تجربه استرس دانشجویان نقش بسزایی دارد.

برخی از محدودیت‌ها که باید ذکر شود. اول، اجازه استفاده از رویکرد مقطعی سنجش از متغیرها برای استنباط روابط علت و معلولی کافی نبود. در آینده، با اجرای مطالعات ترکیبی، که در آن راهبردهای مقابله‌ای و متغیرهای مرتبط یادگیری دانشجویی را در طی زمان اندازه‌گیری

- 
1. Moutafi, Furnham and Crump
  2. Murberg and Bru
  3. Govaerts and Gregoire
  4. Hojat

کرد، می‌توان چگونگی نقش شخصیت در فرایند رشد و توسعه موفقیت را شناسایی کرد. دوم، این مطالعه فقط شامل اندازه‌گیری‌های خود گزارشی با استفاده پرسشنامه بود. اگرچه این روش نوعی اندازه‌گیری متغیرهای روان‌شناختی است، اما امکان دارد انحراف از این روش رخ داده باشد. سوم اینکه در این پژوهش از هفت سازه در مدل ساختاری استفاده شد؛ بنابراین، قدری مدل ساختاری پیچیده و سنگین شده است و شاید در تبیین تک‌تک مسیرهای علی بین سازه‌ها کوتاهی شده باشد، باوجود این محدودیت‌ها، این پژوهش درصدد شناسایی نقش راهبردهای مقابله‌ای در روند صفات شخصیتی و عوامل یادگیری دانشجویی و تحصیلی در دوران ورود به دانشگاه بوده است. این دوران کوتاه ورود به زندگی دانشجویی همراه با دشواری‌ها و استرس‌های است که شرایط تحصیل و پیشرفت تحصیلی را شدیداً تحت تأثیر قرار خواهد داد، لذا در این پژوهش سعی شده است درک روشنی از شرایطی که ذکر شد به دست‌اندرکاران نظام آموزشی ارائه شود تا زمینه پیشرفت و موفقیت تحصیلی برای دانشجویان ورودی‌های جدید در طی تحصیل در دانشگاه ایجاد شود.

### منابع

- ابراهیمی، امرالله، بوالهروی، جعفر و ذوالفقاری، فضیله (۱۳۷۱). مطالعه جنبه‌های روان‌شناختی سازگاری پس از ضایعه نخاعی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی بالینی، انستیتو روان‌پزشکی تهران.
- خرمائی، فرهاد و فرمانی، اعظم. (۱۳۹۳). بررسی شاخص‌های روان‌سنجی فرم کوتاه پرسشنامه پنج عامل بزرگ شخصیت. فصلنامه علمی-پژوهشی روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی، ۴(۱۶): ۲۹-۳۹.
- داوری، علی؛ رضازاده، آرش. (۱۳۹۳). مدل‌سازی معادلات ساختاری با نرم‌افزار PLS. تهران: سازمان انتشارات جهاد دانشگاهی.
- شاه‌محمدی، اسحق (۱۳۷۵). بررسی استرس و شیوه‌های مقابله در مراقبین بیماران اسکیزوفرنیک مزمن و بیماران دیالیز، پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علوم پزشکی ایران.
- طباطبائی، سید سجاد و جهانگرد، حمیده (۱۳۹۵). تحلیل ساختاری خودکارآمدی تصمیم‌گیری شغلی بر اطمینان تصمیم‌گیری شغلی با میانجی‌گری ابعاد فرصت‌یابی حرفه‌ای. فصلنامه



- علمی پژوهشی پژوهش‌نامه تربیتی. ۱۱(۴۷)؛ ۸۵-۱۱۲.
- طباطبائی، سید سجاد و لسانی، مهدی (۱۳۹۶). اعتباریابی آمادگی فرصت‌یابی حرفه‌ای مبتنی بر رویکرد حداقل مربعات جزئی. فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی، در نوبت چاپ.
- طباطبائی، سید سجاد و مطهری نژاد، حسین و تیرگر، هدایت (۱۳۹۵). اعتباریابی ابزار سنجش هویت معلمی پزشکان مبتنی بر رویکرد حداقل مربعات جزئی. گام‌های توسعه در آموزش پزشکی، ۱۳(۶)، ۱-۱۲.
- علیمحمدی سهراب. ۱۳۷۲. پیش‌بینی اقدام به خودکشی در بیماران به افسردگی نوروتیکی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علوم پزشکی ایران.
- فتحعلی لواسانی، فهیمه (۱۳۸۲). مهارت‌های زندگی برای کلاس پنجم دبستان. تهران: وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- فهلی، ابراهیم (۱۳۹۳). مهارت‌های مقابله‌ای. تعالی نشریه تخصصی مدیریت، ۳(۲۶ و ۲۷)؛ ۵۰-۵۲.
- محسنین، شهریار و اسفیدانی، محمدرحیم. (۱۳۹۳). معادلات ساختاری مبتنی بر رویکرد حداقل مربعات جزئی به کمک نرم‌افزار Smart-PLS. تهران: کتاب مهربان.
- مشتاقی، سعید. (۱۳۹۲). بررسی شاخص‌های روان‌سنجی سیاهه اثربخشی یادگیری دانشجویی (CLEI) فصلنامه علمی پژوهشی روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی، ۴(۱۶)؛ ۹۱-۱۰۵.
- Aspinwall, L. G. and Taylor, S. E. (1992). Modeling cognitive adaptation: A longitudinal investigation of the impact of individual differences and coping on college adjustment and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 989-1003. doi:10.1037/0022-3514.63.6.989
- Bidjerano, T. and Dai, D. Y. (2007). The relationship between the Big-Five model of personality and self-regulated learning strategies. *Learning and Individual Differences*, 17, 69-81. doi:10.1016/j.lindif.2007.02.001
- Brissette, I., Scheier, M. F. and Carver, C. S. (2002). The role of optimism in social network development, coping, and psychological adjustment during a life transition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 102-111. doi:10.1037/0022-3514.82.1.102
- Carver, C. S. and Connor-Smith, J. (2010). Personality and coping. *Annual Review of Psychology*, 61, 679-704. doi:10.1146/annurev.psych.093008.100352
- Carver, C. S., Scheier, M. F. and Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 267-283. doi:10.1037/0022-3514.56.2.267
- Chamorro-Premuzic, T. and Furnham, A. (2003). Personality predicts academic performance: Evidence from two longitudinal studies on university students.

- Journal of research in personality*, 37, 119-138.
- Connor-Smith, J. K. and Flachsbart, C. (2007). Relations between personality and coping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93, 1080–1107. doi:10.1037/0022-3514.93.6.1080.supp
- Costa, P. T., McCare, R. R. (1992). NEO PI-R Professional manual. Odessa, FL: *Psychological Assessment Resources*
- Crozier, W. R. (1997). Individual learners: Personality differences in education. London: Routledge.
- Digman, T. M. (1990). Five robust trait dimensions: development, stability, and utility. *Journal of personality*, 57, 195-214.
- Dunkley D. M., Zuroff D.C., Blankstein K. R. (2003). Self-Critical Perfectionism and Daily Affect: Dispositional and Situational Influences on Stress and Coping. *Personal Social Psychology*; 84, 234-52.
- Feldt, R. C., Graham, M. and Dew, D. (2011). Measuring adjustment to college: Construct validity of the student adaptation to college questionnaire. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 44, 92–104. doi:10.1177/0748175611400291
- Fornell, C. and Larcker, D. F. (1987). Evaluating Structural Equation Models with Unobservable Variables and Measurement Error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50. doi: 10.2307/3151312
- Furnham, A., Chamorro-Premuzic, T. and McDougall, F. (2003). Personality, cognitive ability, and beliefs about intelligence as predictors of academic performance. *Learning and Individual Differences*, 14, 49-66.
- Ghazanfari F., Kadampoor A. (2008). The relationship between mental health and coping strategies in citizenship of Khoramabad city. *Journal of Fundamentals of Mental Health*, 10(1), 47-54(Text in Persian).
- 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. D. Fruyt and F. Ostendorf (Eds.), *Personality psychology in Europe* (Vol. 7, pp. 1- 28). Tilburg, the Netherlands: Tilburg University Press.
- Govaerts, S. and Gregoire, J. (2004). Stressful academic situations: Study on appraisal variables in adolescence. *Revue Europeenne de Psychologie Appliquee*, 54(4), 261-271.
- Hamid P. N., Yue X. D., Leung C. M. (2003) Adolescent coping in different Chinese family environment. *Journal of Adolescence*, 38(149), 111-113.
- Heimberg R. G., Becker R. E. (2000). *Cognitive-Behavioral Group therapy for social phobia: Basic mechanisms and clinical strategies*. New York: The Guilford Press.
- Hojat, M., Gonnella, J. S., Erdmann, J. B. and Vogel, W. H. (2003). Medical students' cognitive appraisal of stressful life events as related to personality,

- physical well-being, and academic performance: A longitudinal study. *Personality and Individual Differences*, 35, 219-235.
- Howard, O. J. and Howard, K. J. M. (1998). *An introduction to five – factor model personality for Human resource professionals*. Retrieved from www. Centacs.com/quik- pt3. htm.
- Kim, E., Newton, F. B., Downey, R. G. and Benton, S. L. (2010). Personal factors impacting college student success: Constructing College Learning Effectiveness Inventory (CLEI). *College Student Journal*, 22(1), 112–125.
- Kurtz, J. E., Puher, M. A. and Cross, N. A. (2012). Prospective prediction of college adjustment using self- and informant-rated personality traits. *Journal of Personality Assessment*, 94, 630–637. doi:10.1080/00223891.2012.672506
- Lahmers, A. G. and Zulauf, C. R. (2000). Factors associated with academic time use and academic performance of college students: A recursive approach. *Journal of College Student Development*, 41(5), 544-556.
- Lounsbury, J. W., Sundstrom, E., Loveland, J. M. and Gibson, L. W. (2003). Intelligence, “Big Five” personality traits, and work drive as predictors of course grade. *Personality and Individual Differences*, 35, 1231–1239. doi:10.1016/S0191-8869(02)00330-6
- Magner, N., Welker, R. B. and Campbell, T. L. (1996). Testing a Model of Cognitive Budgetary Participation Processes in a Latent Variable Structural Equations Framework. *Accounting and Business Research*, 27(1), 41-50. doi: 10.1080/00014788.1996.9729530
- Matthews, G., Davies, D. R., Westerman, S. J. and Stammers, R. B. (2000). *Human performance. Cognition, Stress, and Individual Differences*. London: Psychology Press.
- Mccrae, R. R. and Costa, P. T. (1999). Toward a new generation of personality theories: theoretical contexts for the five- factor model. In J.s. Wiggin (Ed.), *The five – factor model of personality. Theoretical Perspectives (pp. 51-87)*. New York: Guilford press.
- Miller, J. D. and Lynam, D. (2001). Structural models of personality and their relation to antisocial behavior: a Meta \_analytic review. *Criminology*. 39(4), 765- 795.
- Mohsenin, S., Esfidani, M., R. (2015). *Structural Equation Modeling with the partial least squares (PLS) approach using the software SmartPLS*. Tehran: institute ketone mehraban publication. (Text in Persian)
- Moutafi, J., Furnham, A. and Crump, J. (2003). Demographic and personality predictors of intelligence: A study using the Neo-Persoanlity Inventory and the Myers-Briggs Type Indicator. *European Journal of Personality*, 17, 79- 94.
- Murberg, T. A. and Bru, E. (2007). The role of neuroticism and perceived school-related stress in somatic symptoms among students in Norwegian junior high

- schools. *Journal of adolescence*, 30(2), 203-212.
- Najarian B, Atari Y, Zargar Y. (2001). Construct and validate a scale to measure perfectionism. *J Educat Psychol Sci*, 3, 43-58. (Text in Persian).
- Noftle, E. E. and Robins, R. W. (2007). Personality predictors of academic outcomes: Big Five correlates of GPA and SAT scores. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93, 116–130. doi:10.1037/0022-3514.93.1.116
- Perera, H. N., McIlveen, P. and Oliver, M. E. (2015). The mediating roles of coping and adjustment in the relationship between personality and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 85(3), 440-457. DOI:10.1111/bjep.12084
- Revelle, W. (1995). Individual differences in personality and motivation: Non-Cognitive determinants of cognitive performance. Htt://pmc.psych.nwa. Education. [12 Jun 2005].
- Robbins, J. B., Allen, J. Casillas, A, Peterson, C. H. and Le, H. (2006). Unraveling the differentialeffects of motivational skills, social, and self-management measures from traditional predictors of college outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 598-616.
- Russell, R. K. and Petrie, T. P. (1992). Academic adjustment of college students: Assessment andcounseling. In S.D. Brown and R.W. Lent (Eds.), *Handbook of Counseling Psychology*. New York, NY: Wiley.
- Tenenhaus, M., Amato, S. and Esposite Vinzi, V. (2004). A global goodness-of-fit index for PLS structural equation modelling. In *Proceeding of the XLII SIS scientific meeting*, 739-742.
- Vinzi, V., Trinchera, L. and Amato, S. (2010). PLS Path Modeling: From Foundations to Recent Developments and Open Issues for Model Assessment and Improvement. In V. Esposito Vinzi, W. W. Chin, J. Henseler and H. Wang (Eds.), *Handbook of Partial Least Squares*; (pp. 47-82): Springer Berlin Heidelberg.
- Vollrath, M. (2001). Personality and stress. *Scandinavian Journal of Psychology*, 42, 335–347. doi:10.1111/1467-9450.00245
- Werts, C. E., Linn, R. L. and Jöreskog, K. G. Intraclass Reliability Estimates: Testing Structural Assumptions. *Educational and Psychological Measurement* 1974; 34(1), 25-33. doi: 10.1177/001316447403400104
- Yazdkhasti F. (2009). Behavioral therapy and introduction of psychodrama. Psychology Colege: Isfahan. [Text in Persian].
- Zenansi, F., Besancon, M. and lubart, T. (2006). Creativity and tolerance of ambiguity: an Empirical study. *Journal of Creative Behavior*, 41(1), 61-72. Retrieved from <http://www.psychounivparis5.fr/2008/10/10>.
- Zhang, L. F. (2003). Does the big five predict learning approaches, *Personality and Individual Differences*, 34, 1431-1446.

New Thoughts on Education  
Faculty of Education and Psychology,  
Al-Zahrā University  
Submit Date:2017-02-16

Vol.15, No.2  
Summer 2019  
Accept Date: 2018-11-10

---

**The Effect of Personality Factors on Study Plan,  
Anxiety and Time Pressure having Coping Strategy as  
a Mediating Factor**

---

Seyyed Sajjad Tabatabaei<sup>\*1</sup>, Badrosadat Daneshmand<sup>2</sup>, Zahra Azimi<sup>3</sup>  
and Hamideh Jahangard<sup>4</sup>

**Abstract**

The aim of this research was to investigate the structural relationship between personality factors, study plan, anxiety and time pressure focusing on coping strategies at the time of entering the university. The population of this descriptive correlational research included freshmen having been accepted in the University of Kerman. Using multi-stage cluster sampling, 273 individuals were selected. The scales used to collect the data included Big-Five Inventory, (BFI) (Goldberg, 1999), Cope Operations Preference Enquiry (COPE) (Carver, Scheier, & Weintraub, 1989), College Learning Effectiveness Inventory (CLEI) (Kim, Newton, Downey & Benton, 2010). Partial least squares method was used to analyze the data. The results revealed that conscientiousness and openness to experience had a direct and positive correlation with coping strategies, but they were in negative correlation with mental disengagement. The conscientiousness and openness to experience had a positive indirect relationship with organization and attention to study, with the mediating role of coping strategies. These variables had an indirect negative correlation with anxiety through the mediation of mental disengagement. Neuroticism had a

---

1.\*Corresponding Author: MA of Educational Research, Shahid Bahonar University, Kerman, Iran Sajadbady@gmail. com

2. Assistant Professor, Curriculum studies, Shahid Bahonar University, Kerman, Iran

3. PhD Student of Curriculum studies, Kharazmi University, Tehran, Iran

4. MA of Educational Research, Shahid Bahonar University, Kerman, Iran

DOI: 10. 22051 / jontoe. 2018. 14221. 1700

<https://jontoe.alzahra.ac.ir>

significant and positive relationship with Mental disengagement, however, it showed no significant correlation with the coping strategy. This study emphasized the importance of developing coping strategies that can be considered as an effective learning strategy and influence the academic anxiety.

**Keywords:**

*Personality, Coping strategies, Study plan, Anxiety, Time pressure.*